بناء اختبار محكيّ المرجع لقياس نتاجات التعلم في الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي

Building a Criterion Referenced Test to Measure Reading Comprehension's Learning Outcomes in third class students

إعداد

نور فيصل التميمي

إشراف

الدكتور محمد خليل عباس

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي/ قياس وتقويم

كلية العلوم التربوية والنفسية

جامعة عمان العربية

حزيران-2013 م

التفويض

أنا نور فيصل التميمي أفوض جامعة عمان العربية بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص عند طلبها بشكل كلي أو جزئي.

الاسم: نور فيصل التميمي

التوقيع:

التاريخ: ٦/٧/٢٠١٣

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة للطالبة نور فيصل التميمي بتاريخ 12 / 6 / 2013، وعنوانها " **بناء اختبار محكي المرجع لقياس نتاجات التعلم في الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث** ". وقد أجيزت بتاريخ 12 / 6 / 2013.

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
أ.د. عبد الرحمن الهاشمي	رئيساً	
د. محمد عباس	عضواً و مشرفاً	
د. فريال أبو عواد	عضواً	

الشكر و التقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين ومن تبعه إلى يوم الدين.

أحمد الله عز و جل على توفيقه لي لإتمام هذه الدراسة، ثم أشكر لجنة المناقشة المكونة من رئيس اللجنة الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي، و الدكتورة فريال أبو عواد عضو في اللجنة والأستاذ الفاضل الدكتور محمد خليل عباس على إشرافه على هذه الدراسة و إمداده لي بتوجيهاته الثمينة.

و يسرني أن أشكر الدكتور سامي ملحم لما قدمه لي من تعليم و تدريب في مجال تحليل بيانات الرسالة.

و الشكر موصول إلى كل أعضاء هيئة التدريس و الخبراء التربويين و المديرة الفاضلة الذين وقفوا بجانبي بجهدهم و وقتهم من أجل إخراج هذه الدراسة.

جزاكم الله كل خير.

إهداء

إلى...

من سهر الليالي... ونسي الغوالي ... وظل سندي الموالي... وحمل همي غير مبال

بدر التمام ... **والدي الغالي**

إلى...

من أثقلت الجفون سهراً ... وحملت الفؤاد هماً ... وجاهدت الأيام صبراً ... وشغلت البال فكراً... ورفعت الأيادي دعاءً ... وأيقنت بالله أملاً ...

إلى أغلى الغوالي وأحب الأحباب ... **أمي العزيزة الغالية**

إلى...

ورود المحبة... وينابيع الوفاء ... إلى من رافقوني في السراء والضراء

إلى أصدق الأصحاب ... **إخوتي**

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

بناء اختبار محكيّ المرجع لقياس نتاجات التعلم في الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي

إعداد

نور فيصل التميمي

إشراف

الدكتور محمد خليل عباس

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء اختبار محكي المرجع لقياس نتاجات التعلم في الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية لمنطقة شمال عمان.

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثالث الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة شمال عمان في العام الدراسي (2012/2011) و البالغ عددهم (3270) طالباً وطالبة. و تكونت عينة الدراسة من (402) طالباً و طالبة منهم (219) ذكوراً و (183) إناثاً.

و قد تم بناء اختبار مكون من (32) فقرة، و إيجاد معاملات الصدق و الثبات له بطرق مختلفة، حيث كان معامل الثبات له بطريقة كرونباخ ألفا (0.79)، و (0.85) باستخدام معادلة ليفنجستون.

و أما بالنسبة لصدق الاختبار، فقد توافر له نوعان من الصدق، الأول: صدق المحتوى، و الثاني: صدق البناء، حيث تحقق صدق البناء من خلال الاتساق الداخلي باستخدام طريقة كرونباخ ألفا نفسها التي استخدمت لإيجاد معامل الثبات و التي بلغت قيمتها (0.79).

و قد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة إتقان الطلبة في الاختبار هي (35%)، حيث كانت للذكور (30%) و للإناث (40%)، و تشير هذه النتيجة إلى تدني مستوى إتقان مهارة الفهم القرائي.

أما فيما يتعلق بنتاجات التعلم في الفهم القرائي، فقد كانت معظم نسب الإتقان للنتاجات متوسطة، حيث كانت أعلى نسبة إتقان للنتاج الثاني: قراءة الطالب بقدر من الفهم و التحليل للمقالات المناسبة لسنه، حيث بلغت نسبة الإتقان له (60%)، و هي للذكور (53%)، أما للإناث فكانت (67%)، ويليه النتاجان الأول و الثالث: فهم الطالب الأفكار الرئيسة في النصوص، و إدراك العلاقات بين الكلمات في الجملة الواحدة، حيث بلغت نسبتا الإتقان لكليهما (58%)، حيث إن نسبة الإتقان للذكور أعلى منها للإناث في النتاج الأول و هي (68%)، أما للإناث فكانت (60%)، أما النتاج الثالث فقد كان لصالح الإناث، و هي (54%) للذكور و (63%) للإناث. وأظهرت النتائج ضعفاً في نتاج التعلم الخامس: تفسير الطالب للكلمات الجديدة من خلال السياق، حيث كانت نسبة الإتقان له (31%)، و هي متدنية لكل من الذكور و الإناث حيث بلغت النسبة للذكور(31%)، وللإناث (32%). كما بينت النتائج ضعفاً في نتاج التعلم الرابع: إدراك الطالب للارتباطات بين الجمل والعبارات في الفقرة الواحدة، فهي بالنسبة للذكور متدنية، حيث بلغت نسبة الإتقان الكلية (40%)، و هي للذكور (34%)، بينما هي (47%) للإناث.

كما أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مهارة الفهم القرائي ككل، و نتاج التعلم الثاني: قراءة الطالب بقدر من الفهم و التحليل للمقالات المناسبة لسنه، تعزى إلى متغير الجنس لصالح الطالبات، و عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لباقي نتاجات التعلم تعزى إلى متغير الجنس.

و توصي الباحثة بإعداد اختبارات محكية لجميع مجالات اللغة العربية بشكل منفصل أو بشكل عام، و تطبيق اختبار الفهم القرائي على عينات أخرى من الطلبة في مدارس الأردن من مناطق مختلفة.

Abstract

Building a Criterion referenced test to measure Reading Comprehension's Learning Outcomes in Third Class Students

Prepared by

Noor Faisal Al-Tamimi

Supervision

Dr. Mohammed Khaleel Abbas

This study aimed to build a criterion referenced test to measure reading comprehension's learning outcomes in third class students in schools affiliated to the International Relief Agency for the Northern District of Amman.

The study population consisted of all third class students in schools affiliated to the International Relief Agency for the Northern District of Amman in the academic year (2012 /2011) and their number resulted to (3270) male and female students. The study sample consisted of (402) male and female students of whom (219) are male and (183) are female.

The test was composed of (32) items, and finding honesty coefficient and its consistency in different ways, whereas its consistency coefficient in a Cronbach's alpha way was (0.79) and by using Livingstone equation was (0.85).

As for the test sincerity , and it has become available to him two types of honesty, the first method: content validity, and the second method: construction validity, whereas construction validity has been ratified through internal consistency using the same Cronbach's alpha way which was used to find consistency coefficient which was (0.79).

The study results showed that the percentage of student proficiency in test was (35%), whereas for males was (30%) and for females was (40%), and this result indicates a low level of reading comprehension skill proficiency. But regarding the learning outcomes in reading comprehension, the most proficiency percentage for the outcomes were medium, whereas the highest proficiency percentage was for the second outcome. The student reading as much of understanding and suitable articles analysis for a year, whereas its proficiency percentage was (60%), for male was (53%), while for the female was (67%), followed by the first and third outcomes: the student's understanding of the main ideas in the texts, and recognizing the relationships between words in one sentence, whereas the proficiency percentage for both were (58%), where the proficiency percentage for males is higher than for females in the first result which was (68%), while for females was (60%), but for the third outcome has been in favor of females, which was (54%) for males and (63%) for females; as the result showed a weakness in the learning outcome for the fifth class: interpreting student for the new words through context, whereas the percentage of proficiency to it was (31%), and it was low level for both males and females where the rate male was (31%), and for female (32%). The result showed weakness in the fourth learning outcome: student perception of the links between the sentences and phrases in a single paragraph. It was for males very low, whereas the percentage of total proficiency was (40%), and for males (34%), while it was (47%) for females.

As this study curricula showed that there were statistically significant differences in both reading comprehension skill as a whole, and the second learning outcome. The student reading a degree of understanding and analysis of articles appropriate to his age, due to the gender variable for the female students, and the lack of statistically significant differences for the rest of the learning outcomes due to the gender variable.

The researcher recommended doing spoken tests to all areas of the separately or in general Arabic language, and the application of reading comprehension test on other students' samples in the schools of Jordan from different regions.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة

القراءة هي الخطوة الرئيسة في تعليم اللغة العربية، والتي تعد اللغة الرئيسة في العملية التعلمية التعليمية في مراحل التعليم كافة، بها يتلقى الطلبة سائر العلوم والمعارف، مما يؤكد أهميتها في التعلم مدى الحياة؛ و هي لغة القرآن الكريم التي تساعد في فهم تعاليم الإسلام و أداء العبادات. كما أنها لغة الدولة الرسمية التي يحتاج الطلبة إلى استعمالها في المؤسسات الحكومية والخاصة (**وزارة التربية والتعليم ،2005**). وتعد القراءة أساساً لبناء الشخصية الإنسانية، وتكوين ميوله واتجاهاته وبلورة قيمه وتعميق ثقافته، لتمكنه من مواكبة العصر وما يدور حوله على الأصعدة المختلفة، فالقراءة من لوازم التحضر والتقدم والرقي للمجتمعات، ولا قيمة للكتابة دون القراءة، فقيمة المكتوب متوقفة على قراءته وفهمه (**عطية ،2010**).

ولم تعد القراءة حروفاً وكلمات يتعرف إليها القارئ فقط، وإنما تناولها التربويون بالدراسة، فصارت القراءة تحمل أبعاداً أربعة هي: التعرف والنطق، والفهم، والنقد والموازنة، وحل المشكلات، فقد أصبح القارئ يتفاعل مع النص المقروء بالنقد وإبداء سخطه عليه أو رضاه منه (**الشيخ ،2008**)، وبالتالي أصبحت لفهم الطلبة للمقروء في المدارس أهمية كبيرة تؤثر على أدائهم وفهمهم للمواد الدراسية الأخرى.

وقد قام عدة باحثين بعمل دراسات لقياس الفهم القرائي لدى طلبة المدارس الأردنية في المراحل المدرسية المختلفة، و منها دراسة **زادة (1991)** لقياس الفهم القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الحكومية و الخاصة و التابعة لوكالة الغوث في منطقتي عمان الكبرى الأولى و الثانية، أظهرت نتائجها أن متوسط الأداء على فقرات الاختبار كان بنسبة 60% من العلامة الكلية للاختبار، أي أنه كان متوسطاً نوعاً ما ، بينما أشارت نتائج دراسة قام بها **الحجاج (2000)** لقياس

الفهم القرائي لدى طلبة الصف السادس في محافظة الطفيلة إلى أن متوسط الأداء على فقرات الاختبار كان 56%، أي أن مستوى الاستيعاب كان متوسطاً. و كذلك هناك دراسة قامت بها **أبو مشنك (2007)** للتعرف إلى مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مديرية عمان الثانية، و قد أسفرت النتائج عن أن متوسط الأداء على فقرات الاختبار كان بنسبة 49.61% ، أي أنها كانت أقل من المتوسط.

و يعد الصف الثالث الأساسي نقطة تحول مهمة في نمو الطفل كقارئ، فالطفل يكون في الصفين الأول و الثاني الأساسيين قد تعلم كيف يقرأ، و بالتالي فإن القراءة تتحول لديه من هدف إلى وسيلة في نهاية هذا الصف الذي يعتبر نهاية للمرحلة الابتدائية الأولى.

وقد وضعت **وزارة التربية والتعليم (2005)** إطاراً عاماً للنتاجات العامة والخاصة في المباحث المختلفة للصفوف الدراسية، ومنها اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، الذي يبين مجموعة من النتاجات الخاصة المتعلقة بالفهم القرائي بمستوياته المختلفة. وفي ضوء هذه النتاجات، يجب قياس كل نتاج من هذه النتاجات بشكل فردي للتعرف إلى مستوى أداء الطلبة في كل منها.

وليس الهدف من عملية القياس في هذه الدراسة هو مقارنة أداء الفرد لكل نتاج على حدة أو النتاج الكلي للفهم القرائي مع غيره من الأفراد، وإنما الهدف هو التحقق من درجة إتقان الفرد لهذه النتاجات، وفق محك معين يتم تحديده بشكل مسبق أي أن الاختبار الذي يقيس مهارات الفهم القرائي وفق هذا المنحى هو اختبار محكي المرجع.

وقد احتلت الاختبارات محكية المرجع خلال العقود الماضية عناية فائقة كطريقة لتفسير درجات الاختبار، ووصف أداء الطلبة على اعتبار أن الاختبارات معيارية المرجع تعرضت إلى تساؤلات جمة حول قدرتها في المساعدة على تجويد التعليم، نظراً للتفسير التقليدي الذي تقدمه حول أداء الطلبة، إذ إن معنى العلامة في إطار التفسير المعياري المرجع يتم اكتسابه من خلال مقارنة أداء الطالب بأداء المجموعة التي ينتمي إليها، و على العكس من ذلك، لقيت الاختبارات محكية المرجع رواجاً، لأنها تسعى لتقديم نظام يتسم بالعدالة و المساءلة أكثر من النظام المعياري المرجع، إذ تهتم

الاختبارات محكية المرجع بتفسير أداء الطلبة من خلال مقارنة ذلك الأداء بمعايير معروفة مسبقاً أكثر من اهتمامها بتقديم ذلك التفسير من خلال ترتيب علامات الطلبة و مقارنتها مع بعضها بعضاً، و لذلك فإن جودة الأداء في الاختبارات محكية المرجع لا ترتبط بكيفية أداء الطلبة الآخرين في مجموعة الطالب، و لكنها تعتمد على كيفية أداء الطالب نفسه مقابل معايير محددة (**عبابنة، 2009**).

و من الاختبارات محكية المرجع التي يتم تطبيقها في المملكة الأردنية الهاشمية، الاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم، وهو اختبار محكي المرجع في مباحث اللغة العربية و الرياضيات و العلوم و اللغة الإنجليزية، حيث أظهرت النتائج لهذا الاختبار في مبحث اللغة العربية للصف الرابع الأساسي للعام الدراسي (2012/2011) أن متوسط الأداء العام للمبحث بشكل عام لجميع الطلبة ذكوراً وإناثاً على مستوى المملكة كانت (58%)، وهي للذكور (54%)، بينما للإناث (62%)، أما فيما يتعلق بقراءة النصوص وفهم معاني مفرداتها وتراكيبها ودلالاتها، فإن متوسط أداء الطلبة على مستوى المملكة كان (52%)، أما ما يتعلق بتفسير معاني مفردات النص وتراكيبه فكان متوسط الأداء للطلبة على مستوى المملكة (53%)، أما قراءة النص مع الفهم والاستيعاب والتحليل فكان متوسط الأداء (59%) على مستوى المملكة، أما بالنسبة لاستخلاص الأفكار الرئيسة والفرعية في النص فكان متوسط الأداء على مستوى المملكة (45%)، علماً بأن درجة القطع التي تم تحديدها في الاختبار هي 50%(**وزارة التربية والتعليم ،2012**). ويلاحظ من الدراسة السابقة أن مستوى الاتقان متدنٍ في مهارة الفهم القرائي بشكل عام ومهاراته الفرعية، مما يؤكد أهمية معرفة الأسباب الحقيقية وراء ذلك، وبالتالي العودة إلى الصفوف السابقة للصف الرابع، للتعرف إلى نقاط القوة والضعف التي تسبق هذه المرحلة.

وقد وجدت الباحثة أن عدد الدراسات التي تناولت قياس الفهم القرائي قليل جداً، كما أنه لا توجد دراسات قامت ببناء اختبار تحصيلي محكي المرجع لقياس نتاجات التعلم المذكورة في منهاج اللغة العربية في الفهم القرائي للصف الثالث الأساسي، وذلك للوقوف على مستوى الإتقان الذي حققه الطالب للنتاجات الخاصة للفهم القرائي التي تسعى مناهج اللغة العربية في الصف الثالث إلى

تحقيقها، وكذلك للوقوف على نتاجات التعلم التي حققها الطالب أو مجموعة الطلبة في الفهم القرائي أو لم يحققوها. لذلك جاءت هذه الدراسة كي توفر اختباراً محكي المرجع لقياس نتاجات التعلم في الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. كما وقد يستخدم هذا الاختبار لأغراض التقويم التكويني من قبل المعلمين و مديري المدارس و الطلبة بتوفير تغذية راجعة عن الأداء الأكاديمي للطالب في أثناء تنفيذ عملية التعلم ، و يمكن أن توظف في غرف مصادر التعلم في المدارس العادية لأغراض تشخيص جوانب القوة و الضعف في تعلم الطلبة للفهم القرائي، وبناء برامج إثرائية وعلاجية ملائمة للطلبة ، وكذلك التوصل إلى سجل تراكمي عن الأداء الأكاديمي الفعلي للطلبة في النتاجات الخاصة للفهم القرائي للصف الثالث و المرحلة الابتدائية الدنيا (الأولى) قبل الانتقال إلى المرحلة الابتدائية العليا.

مشكلة الدراسة

إن الغرض من هذه الدراسة هو بناء اختبار محكي المرجع لقياس نتاجات التعلم في الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي، والتعرف إلى خصائصه السيكومترية من صدق وثبات.

عناصر المشكلة

أجابت الدراسة الحالية عن الأسئلة الآتية:

1- ما هي الخصائص السيكومترية للاختبار المحكي المرجع للصف الثالث الأساسي المعد لقياس نتاجات التعلم في الفهم القرائي؟

2- ما مستوى إتقان الطلبة لنتاجات التعلم في الفهم القرائي المذكورة في الإطار العام لمبحث اللغة العربية لوزارة التربية والتعليم الأردنية للصف الثالث الأساسي؟

3- هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى إتقان الطلبة لنتاجات التعلم للفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الابتدائي يعزى إلى جنس الطالب؟

التعريف بالمصطلحات مفاهيمياً و إجرائياً

اختبار محكي المرجع: هو الاختبار الذي تفسر نتائجه بموجب محك محدد مسبقاً للنجاح أو درجة الاتقان (**الكيلاني وعدس والتقي ،1993، ص18**).

أما التعريف الإجرائي للاختبار محكي المرجع فهو: أداة الدراسة التي أعدتها الباحثة لقياس نتاجات التعلم في الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

نتاجات التعلم في الفهم القرائي: هي ما يتوقع من الطالب أن يكون قادراً على تحقيقه من نتاجات التعلم التالية في الفهم القرائي في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي: يفهم الأفكار الرئيسة في النصوص، ويدرك العلاقات بين الكلمات في الجملة الواحدة، ويدرك الارتباطات بين الجمل والعبارات في الفقرة الواحدة، ويفسر الكلمات الجديدة من خلال السياق، وذلك من خلال المؤشرات السلوكية الدالة على كل نتاج من النتاجات السابقة **(وزارة التربية والتعليم ،2005)**.

أما التعريف الإجرائي لنتاجات التعلم في الفهم القرائي فهو: الدرجة التي يحققها الطالب على الاختبار محكي المرجع الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

الفهم القرائي: هي تلك العملية التي يتنبأ فيها القارئ و يستدعي الأفكار استدعاءً انتقائياً لا آلياً كلياً من الجمل اليسيرة المستقلة ، و يستنتج العلاقات بين كل جملتين متتاليتين ، و ينظم و يبتكر الأفكار المستدعاة و يركبها في صورة كلية ، و يستنتج نتائج قد لا تكون مقصودة من النص المقروء ، و لا من كاتبه ، و يضبط القارئ كل تلك العمليات و يلائمها وفقاً لهدف أو أهداف القراءة

، و كل تلك العمليات في ماهيتها عمليات آنية تحدث في آن و ليس على النحو الترتيبي السابق ، و إنما هي دائماً متفاعلة مع بعضها بعضاً و في بعض **(عصر ،1999 ، ص23).**

أما التعريف الإجرائي للفهم القرائي فهو: ما ستقيسه فقرات الاختبار محكي المرجع من نتاجات التعلم في الفهم القرائي والمؤشرات السلوكية الدالة عليها.

أهمية الدراسة

تبدو أهمية البحث في جانبين:

الجانب النظري:

الإسهام في تجميع وتنظيم الأدب النظري الذي يتعلق ببناء اختبار محكي المرجع لقياس نتاجات التعلم في الفهم القرائي.

الجانب العملي:

توفير اختبار محكي المرجع لقياس مدى تحقق النتاجات العامة والخاصة في الفهم القرائي لطلبة الصف الثالث الأساسي للتعرف إلى مستوى اتقان طلبة الصف الثالث الأساسي ومدى تحقيقهم للنتاجات التعلمية في الفهم القرائي، وتشخيص الصعوبات التي يعانون منها ، ليسهل انتقالهم إلى المرحلة التالية بوجود الحد الأدنى من هذه الصعوبات، كما أن هذا الاختبار في ضوء النتائج المتحققة عليها يمكن أن يستخدم لإعداد الخطط الدراسية و تحديد أساليب التدريس التي تراعي ما تحقق للطالب من أداء للنتاجات التي يقيسها الاختبار، وذلك في المؤسسات التربوية من مدارس وغيرها، للتوصل إلى قرارات تتعلق بنقاط القوة و الضعف لدى الطلبة في الاختبار.

حدود الدراسة ومحدداتها

حدود الدراسة:

- الحدود الزمانية: تم تطبيق الاختبار في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012/2011.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الاختبار محكي المرجع في الفهم القرائي على مدارس تحتوي على الصف الثالث الأساسي لمنطقة شمال عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية وقد تضمنت المناطق التالية: الحسين، والنزهة، والهاشمي، والقصور، وصويلح، ووادي السير، والبقعة.
- الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف الثالث الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة شمال عمان التعليمية.

محددات الدراسة:

- العينة ومدى تمثيلها لمجتمع الدراسة، وهم طلبة الصف الثالث الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية وعددهم 3270 طالباً وطالبة.
- توافر الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات وخصائص الفقرات) لأداة الدراسة والمتمثلة في الاختبار المحكي المرجع المعد لهذه الدراسة.
- إمكانية تعميم نتائج الدراسة على المجتمعات المماثلة لمجتمع الدراسة الحالية.

الفصل الثاني

الإطار النظري و الدراسات ذات العلاقة

يتناول هذا الفصل عرضاً تفصيلياً للمفاهيم التالية: القراءة و الفهم القرائي و قياس الفهم القرائي و الاختبارات محكية المرجع، ونتاجات التعلم المذكورة في الإطار العام لمنهاج اللغة العربية.

القراءة

إن القراءة هي المفتاح الرئيس للتعلم، وهي المدخل الحق لكل مادة عقلية مكتوبة في أي نظام من نظم المعرفة، و قد حدثت ثورة ذهنية في النظر إلى القراءة منذ تطور علم النفس اللغوي و علم اللغة النفسي **عصر(1999)**. و فيما يلي مجموعة من التعريفات للقراءة.

حيث عرف كل من سيمونز و بالمر **(Simmons, Palmer,1994)** بأن القراءة هي أكثر من توجيه العينين على الكلمات المطبوعة في صفحة ما، و هي أكثر من التدريب على مهارات مفردات اللغة. ولقراءة نص ما، يجب فهم الكلمات مجتمعة مع بعضها بعضاً و ما يقصد إليه الكاتب. فإذا تم فهم المقروء، فإنه يمكن إعادة صياغة كلمات الكاتب بكلمات القارئ الخاصة.

و ذكر **حبيب الله (2000)** أن الكثير من الباحثين تناولوا موضوع القراءة كعملية عقلية حاولوا تعريفها، و قد تراوحت التعريفات بين التعريف الأولي الذي يرى في القراءة عملية ميكانيكية أو فك رموز **Decoding** أي ترجمة الرمز المكتوب إلى الصوت، و التعريفات التي ترى في عملية القراءة عملية عقلية مركبة و ذات شكل هرمي يرتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث إن كل درجة تفكير تعتمد على ما تحتها ولا تتم بدونها. و قد ازداد اهتمام الباحثين في القراءة في النصف الثاني من القرن العشرين، و حاولوا التركيز على القراءة على أنها أسلوب من أساليب النشاط العقلي في حل المشكلات و إصدار الأحكام و التفكير الناقد، هذا بالإضافة إلى التركيز على عنصر الاستمتاع

الذي يرافق عملية القراءة و كون القارئ يجد لذة و سروراً و تنفيساً لبعض الميول و الرغبات المكبوتة من خلال القراءة.

وعرف **الشيخ (2008، ص19)** القراءة لغة: "من قرأ يقرأ قراءة و قرآناً، أي تتبع كلماته نظراً و نطق بها، أو تتبع كلماته و لم ينطق بها، فإذا نطق بها كانت القراءة الجاهرة، و إذا لم ينطق بها كانت القراءة الصامتة، و قرأ الشيء يقرأ و قرءاً و قرآناً، أي جمعه و ضم بعضه إلى بعض". أما اصطلاحاً: فهي "عملية استخراج المعنى من الكلمات المطبوعة أو المكتوبة، و هي أساسية في التعليم، و تعد إحدى المهارات المهمة في الحياة اليومية". وهي أيضاً: "التعرف إلى الحروف و مجموعاتها بوصفها رموزاً تمثل أصواتاً مخصوصة، و هذه الأصوات التي تؤلف بدورها كلمات تعبر عن أفكار تعبيراً مطبوعاً أو مكتوباً".

و قد عرف **عطية(2010، ص23)** المفهوم الحديث للقراءة بأنها "عملية عقلية يتم فيها تحويل الرموز المكتوبة أو المطبوعة إلى ألفاظ مفهومة من القارئ، و فهم ما بين السطور واستنتاج ما وراءها، ونقد المقروء و إصدار الحكم عليه بالقبول، و الإفادة منه في تعديل السلوك، و زيادة الرصيد المعرفي، أو الرفض". ويذكر أيضاً أن الأدبيات التربوية تشير إلى أن مفهوم القراءة مر بمراحل تظهر أنه قد تطور من المفهوم الآلي للقراءة الذي يشدد على ميكانيكية القراءة إلى المفهوم الحديث الذي يتسم بالتعقيد، و يشدد على أن القراءة عملية عقلية يشترك فيها العقل و حاسة البصر و السمع و أعضاء النطق، تفضي إلى فهم المقروء و تقويمه و توظيفه في تعديل سلوك القارئ. فأصبحت القراءة: عملية يراد بها الربط بين الرموز المكتوبة و أصواتها و فهم معانيها و ما بين السطور و ما خلفها، أي ربط الكلام المكتوب بلفظه و فهم معناه بوصف اللغة ألفاظاً تحمل معاني، فالكلام المقروء يتكون من رمز و لفظ و معنى يعبر عنه اللفظ. وعرفها **مصطفى (1994، ص97)** بأنها "تَعرُّف على الرموز الكتابية، و فهم دلالة هذه الرموز و تفسيرها و نقدها و توظيفها".

و قد ذكر كل من ريكيك و كالدويل و جينينغز و ليرنر **(Richek, Caldwell, Jennings, Lerner, 2001)** مكونات عملية القراءة هي:

1- معرفة ماهي القراءة، و معرفة كيفية التعامل مع الكتب.

2- إدراك الكلمات بدقة.

3- إدراك الكلمات بسهولة و طلاقة.

4- الفهم و القدرة على دراسة و تعلم ما يقرأ.

5- فهم قواعد اللغة و معاني الكلمات.

6- الاستجابة بفعالية للقراءة.

7- التمتع بالقراءة و تقديرها.

و يوضح **الشيخ(2008)** أن القراءة كانت في السابق غاية، إلا أنها الآن صارت وسيلة، فالطفل قديماً كان يتعلم ليقرأ، و الآن صار يقرأ ليتعلم، و القراءة ليست ذات فائدة للفرد فقط، بل فائدة للفرد و المجتمع، لأنها بشكل عام تهدف إلى التعلم، و هي عملية دائمة دوام الحياة. فبالنسبة للفرد، فإن القراءة تفوق المسموعات و المرئيات من حيث انتفاع الإنسان بها، و هي وسيلة الاتصال بين بني البشر، و أساس العمليات و مفتاح المواد الدراسية، كما أنها تزود الفرد بتنوع معلوماته. أما بالنسبة للمجتمع، فالقراءة تعد وسيلة لنهوضه، لأنها تدعو إلى التقارب بين عناصر المجتمع، و هي تنظم المجتمع وتوضح الأدوار، و القراءة بشكل خاص تهدف إلى جودة النطق و حسن الأداء، و تكسب الأطفال خاصة المهارات القرائية المطلوبة، كما أنها تنمي حصيلته اللغوية.

و يشير **حبيب الله(2000)** إلى أن القراءة مجال من مجالات النشاط اللغوي، و أداة من أدوات اكتساب المعرفة، ووسيلة من وسائل الرقي الاجتماعي و العلمي، و عن طريقها يشبع الفرد حاجاته وينمي فكره و يثري خبراته. كما أن الارتباط بين القراءة و التحصيل الدراسي مرتفع، بمعنى أن التلميذ القادر على القراءة يستطيع أن يحصِل أكثر، و يتقدم و يتعلم بشكل استقلالي دون الحاجة إلى

من يعلمه، و دون الحاجة إلى الجلوس أمام الوسائل السمعية و المرئية، و العكس صحيح، إذ إن التأخر في القراءة يؤدي إلى التخلف في التحصيل الدراسي.

و يؤكد العلماء و التربويون أهمية إجراء الدراسات حول القراءة في المرحلة الابتدائية لعدة أسباب **الشيخ(2008):**

1- الكشف عن نواحي الضعف في القراءة لدى الأطفال في المرحلة الأولى من عمرهم، و من ثم وضع علاج لهم.

2- إنفاق الدولة على الأطفال في هذه المرحلة مبالغ باهظة، فضلاً عن الجهد والوقت، فينبغي أن تكون قراءة الأطفال ذات جدوى اقتصادياً.

3- القراءة الضعيفة للأطفال في المرحلة الابتدائية التي هي التأسيسية تؤدي إلى تأخر الأطفال دراسيا مستقبلاً، وقد ثبت أن 20% من تأخر التلاميذ دراسياً راجعاً إلى ضعفهم في القراءة.

4- كان الطفل سابقاً يتعلم ليقرأ، لذلك فإن ذهنه كان يحشى بالمعلومات، فيحفظ ما لا يدرك معناه، و هو غير مهيأ لما سيتعرض له من صعوبات، ثم أصبح الطفل يقرأ ليتعلم، لذلك فإنه يهيأ لتلك القراءة من خلال المنهج المناسب و الآلية المناسبة، و تعالج عيوب قراءته أولاً فأولاً، و بناء على هذا تتأكد أهمية القراءة في المرحلة الأساسية.

5- هناك علاقة بين القراءة الجيدة و المواد الدراسية المختلفة، لذا فإن ضعف القراءة عموماً قد يؤدي إلى عدم حب التلميذ لمادة اللغة العربية أو حل المسائل الرياضية، لأنه إذا لم يحب القراءة لم يقرأ النص المطلوب حله، و إذا لم يقرأ لم يفهم في حين أنه لو قرأ لوجد المسألة سهلة.

الفهم القرائي

يذكر كل من ريتشاردسون و مورغان (**Richardson, Morgan,1990**) أن الفهم القرائي هو أكثر المجالات التي يتم بحثها و مناقشتها عند دراسة القراءة، لأن الفهم القرائي يتعلق بالعديد من مجالات الدراسة، كاللغة و علم النفس و علم الاجتماع. وقد قدم العديد من المتخصصين مساعدة مهمة لفهم الفهم القرائي، و ازدهرت الفائدة منه خلال العشرين سنة السابقة، عندما اتفق هؤلاء المتخصصون على صعوبة عزل الفهم القرائي عن الاكتشافات حول اللغة والتعلم.

أما عمليات فهم النص المقروء والتي قامت الباحثة من خلالها باشتقاق المؤشرات السلوكية الدالة على نتاجات التعلم في الفهم القرائي المذكور في الإطار العام لمنهاج اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم، وهذه العمليات كما أوردها **عصر(1999)** هي:

1) العمليات الجزئية (الصغرى): تشير إلى عمليات تتناول المستويات الفرعية للمعلومات، و كل جملتين متتاليتين، و في الجملة الواحدة، مع ملاحظة أن الترتيب بين تلك العمليات ليس وارداً في المصطلح، بمعنى أن أية عملية منها قد تحدث قبل الأخرى في صورة منفصلة عنهما.

2) العمليات التكاملية: وهي تلك العمليات المتضمنة في الفهم والاستنتاج اللازمين للعلاقات بين الجمل المتتابعة، لا في داخل الجملة الواحدة، أي فهم العلاقة أو العلاقات بين الجملة الواحدة والجمل الأكبر منها، بدلاً من الاكتفاء بفهم العلاقات داخل الجملة الواحدة فقط، وفهم تلك العلاقات بين الجمل بعضها ببعض. و يمكن أن نستنتج استنتاجين إثنين مهمين في هذا السياق، أولهما مفاده أن العمليات الجزئية لا تحدث إلا في داخل الجملة الواحدة، في حين أن الاستنتاج الثاني هو أن العمليات التكاملية لا تكون إلا بين جملتين تامتين متتاليتين في سياق واحد أو غير متتاليين.

3) العمليات الكلية (الكبرى): و هي العمليات التي يناط بها ابتكار فكرة جديدة من الوحدات الجزئية للفكرة، فضلاً عن كون هذا نوعاً من التلخيص أو التنظيم في سلاسل من الأفكار المترابطة.

و تعد العمليات الكلية هي المسؤولة عن انتقاء مجموعة الأفكار التي يتكون منها ملخص المقروء، و من المحتمل أن تكون كذلك مسؤولة عن مهمات استدعاء: تنظيم المكتوب، و اختزال عدد الأفكار ليسهل تذكرها. و تسهم العمليات الكلية في استدعاء التفاصيل عن طريق ما تزود القارئ به من أفكار عامة تعمل بمثابة (المشاجب أو الخطاطيف) التي تتعلق بها تلك التفاصيل، و من ثم فتحتاج إلى القدرة على انتقاء الأكثر أهمية، فضلاً عن القدرة على تلخيص التفاصيل ذاتها، و كلا هذين الأمرين معاً يتطلب وعياً بالتنظيم العام و التركيب الذي يجري عليه النص المقروء.

4) عمليات الإسهاب: و هي العمليات التي يناط بها صنع استدلالات و استنتاجات غير مقصودة من المؤلف، و ليست ضرورية لديه. و قد كشفت البحوث و الدراسات المعنية بهذا الأمر عن أن تلك الإسهابات تساعد القراء كثيراً في استدعاء النص الذي سبق أن قرأوه، فالقرّاء الذين يصنعونها يستدعون من مقروءاتهم أكثر مما يصنعون و لا يجيدون تلك الصيغ. كما أن الإسهابات غير الملائمة قد تتداخل مع فهم الرسالة التي قصد إليها المؤلف، و قد تشوهها أو تعطلها. أي أن الإسهاب هي تلك الاستنتاجات التي يخرج بها القارئ من خلال قراءته النص و لم يذكرها الكاتب و لم يشر إليها، و ليست مهمة لا للكاتب و لا للنص، و لكنها مهمة بالنسبة إلى القارئ، و تساعده في توسيع النص المقروء بمعلومات إضافية ذات صلة بالمعرفة السابقة للقارئ، و على تكوين الصور الذهنية والاستجابة الفاعلة للمقروء، و الاستجابة للنص بعمليات تفكير ذات مستوى أعلى و هي مرتبطة بأغراض القارئ و معارفه السابقة.

5) عمليات ما وراء التعرف: و هي الإدراك الواعي للقارئ و القدرة على ضبط عملياته المعرفية و التحكم فيها و توجيهها، و هذا معناه أن القارئ يجب أن يكون واعياً بما يفعله، و متى يفعله خصوصاً في عملية الفهم بشيء ما، و كذلك مدى جهله بما يفعله و متى يفعله، و فضلاً عن هذا مقدار الوعي بالتقدم صوب تحقيق غرض أو هدف معرفي ما، مثل الفهم الجيد أو الاستدعاء التام بعد فترة طويلة من القراءة.

و يبين **حبيب الله (2000)** أن اقتران الفهم مع القراءة يعني أن القراءة هي عملية عقلية تتدرج من السهل إلى الصعب و من البسيط إلى المركب. إن عملية فك الرمز هي شرط مسبق لفهم المقروء و لا يدخل في تعريفه، و عندما يلتقي القارئ مع النص تحدث عملية أخذ المعنى الموجود (أي الاستقبال) من النصوص الأدبية، خاصة عملية إضفاء معانٍ جديدة على المعنى الموجود، فيحدث تفاعل بين القارئ و النص تتخلله عمليات عقلية فيها شرح و تفسير و تحليل و استنتاج.

و قد عرف **عصر(1999، ص23)** الفهم القرائي بأنها "تلك العملية التي يتنبأ بها القارئ و يستدعي الأفكار استدعاء انتقائياً لا آلياً كلياً من الجمل اليسيرة المستقلة (العمليات الجزئية)، و يستنتج العلاقات بين كل جملتين متتاليتين (العمليات التكاملية)، و ينظم و يبتكر الأفكار المستدعاة و يركبها في صورة كلية (العمليات الكلية)، و يستنتج نتائج قد لا تكون مقصودة من النص المقروء و لا من كاتبه (العمليات المتممة- عمليات الإسهاب)، و يضبط القارئ كل تلك العمليات و يلائمها وفقاً لهدف أو أهداف القراءة (عمليات ما وراء المعرفة)، و كل تلك العمليات في ماهيتها عمليات آنية تحدث في آن و ليس على النحو الترتيبي السابق، و إنما هي دائماً متفاعلة مع بعضها بعضاً و في بعض".

و يرى لارغان **(Largan, 2002)** أن الفكرة الخاطئة التي يمتلكها بعض الطلبة عن القراءة، هي أن الفهم القرائي يجب أن يحدث كله مرة واحدة، فهم يعتقدون أن القراءة الفردية لنص كتابي مختار يجب أن ينتج عنه فهم مرضٍ لذلك الاختيار، ولكن هؤلاء الطلبة لا يدركون أن الفهم القرائي الجيد هو عملية، وأنه يتحقق تدريجياً عندما تتحرك من شعور عام عما يعنيه شيء، إلى مستوى أعمق من الفهم.

و قد قام هيربر**(Herber,1978)** بتبسيط الفهم القرائي بواسطة تعريفه كإجراء يتكون من ثلاث خطوات، أولها: أن القارئ يختبر كلمات الكاتب، و يحدد ما يريد قوله والمعلومات التي يريد أن يقدمها. وثانيها: ينظر القارئ إلى العلاقات و الارتباطات بين العبارات ضمن النص، و من هذه الارتباطات الضمنية يشتق معاني متنوعة، حيث إن الارتباطات الضمنية التي يشعر بها القارئ تكون متلونة و متأثرة بالمعرفة السابقة للخبرة الموجودة في النص الذي يتم التساؤل عنه. و مع ذلك

فإن القارئ مقيد من قبل النص، فهو يحدد المعنى الأولي عند الشعور به في الارتباطات الضمنية في النص. و ثالثها: إن القارئ يأخذ المنتج الحرفي – أي ما يقوله الكاتب، و التفسير – أي ما يقصده الكاتب من قوله، و يطبقه على المعلومات التي عالجها من قبل عن طريق تعميق الفهم. و في مستوى التطبيق، يختار القارئ الارتباطات الضمنية التي أنتجت في المستوى التفسيري للفهم القرائي، و تركيبها مع المفاهيم المنتجة من المعلومات و الخبرات السابقة، حيث يستشعر ارتباطاً جديداً، هو ارتباط عرضي و ليس جوهرياً، له هدف أكبر من فرض المعنى عن طريق محتوى القراءة المختارة، و هو إنتاج أفكار جديدة تنتشر وراء تلك التعريفات المباشرة في نص القراءة المختار.

و أشار **الزيات(1998)** إلى أن هناك عدداً من المبادئ للفهم القرائي:

أ) الفهم القرائي عملية معرفية: أي أنه يقتضي استخدام اللغة في العمليات الذهنية التي يجريها القارئ من أجل الوصول إلى المعاني، و هذا يعني أنه لا يمكنه أن يفكر أو يدرك المعاني ما لم يستطع معرفة الكلمات و التراكيب اللغوية التي يشتمل عليها النص المقروء.

ب) الفهم القرائي عملية تفكير: و هذا يعني أن القراءة بحد ذاتها تعد نوعاً من أنواع المشكلات التي يواجهها القارئ، و إذا ما كانت القراءة كذلك فإنها تقتضي إعمال الفكر في المقروء، و استنتاج ما يتضمنه المقروء و ما خلف سطوره، و بذلك تكون القراءة نشاطاً ذهنياً هادفاً.

ج) الفهم القرائي يقتضي التفاعل النشط بين القارئ و المقروء: أي أن القارئ يكون إيجابياً في تفاعله مع النص مستخدماً بنيته المعرفية في التعامل مع المعلومات التي يتضمنها النص من أجل فهمه و التمكن منه.

د) الفهم القرائي يستلزم طلاقة ذهنية: و الطلاقة الذهنية تعني قدرة القارئ على تعرف الكلمات والتراكيب المقروءة بشكل سريع و قراءتها قراءة متواصلة غير متقطعة، مع القدرة على اكتشاف المعاني الكامنة في فقرات النص المقروء.

قياس الفهم القرائي

في دراسة قام بها لونزر (**Lunzer,1979**) بعنوان "الفهم القرائي و اختبارات الفهم القرائي" فقد هدفت إلى البحث عن قابلية تجزئة الفهم القرائي إلى عدد من المهارات الفرعية، و الكشف عما إذا كان الفهم القرائي مؤلفاً من عدد من المهارات الفرعية التي تسمح بتقييمها ذاتياً أو إذا كان مهارة كلية خاضعة إلى مقياس كلي. و قد وجد لونزر أن الفهم القرائي يمكن تمييزه كقدرة تؤثر على ما تتم قراءته.

و يبين كانيغهام (**Cunningham,1986**) بأنه في الاختبارات التشخيصية للفهم و الاستيعاب، يتم قياس ستة أنواع من هذه المهارات: الفهم القرائي الحرفي، و الاستنتاجي، و الفهم الاستماعي، والناقد، و العاطفي، و المعجمي. ففي الفهم الحرفي يتم طرح أسئلة حول الحقائق تعتمد مباشرة على محتوى النص، حيث تظهر الإجابات مباشرة من هذا النص. أما في الفهم القرائي الاستنتاجي فإنه يتطلب التفسير و التوسع فيما قرئ و استنتاج المعنى من النص. و في الفهم الاستماعي يتم الاستماع إلى نص يُقرأ على الطالب ليستوعبه، و في الفهم الناقد يتطلب التقييم و التحليل و إصدار الأحكام حول ما قرئ. و الفهم العاطفي يتم فيه إشراك استجابات شخصية و عاطفية تتعلق بالنص. و أخيراً الفهم المعجمي فإنه يرتبط بمعرفة معاني الكلمات و المفردات.

و يشير كل من سالفيا و يسيلديك (**Salvia, Ysseldyke, 1988**) بأن اختبار الفهم القرائي يتكون من ثمانية اختبارات فرعية، أربعة منها مدمجة لتشكل جوهر الفهم القرائي بشكل عام، و ثلاثة لقياس محتوى محدد من المفردات و المعاني، و واحد لقياس مهارة الطالب في قراءة التعليمات لأية وظيفة مدرسية.

و أشار **العبد الله (2007)** أنه يمكن توزيع مهارات الاستيعاب القرائي في المجالين التاليين:

أ. مهارات تفسير المفردات الواردة في النص، و تشتمل على:

1) مهارة تحليل التراكيب الواردة في النص.

2) مهارة استخدام المعاجم للبحث عن معاني المفردات.

3) القدرة على توضيح المعاني.

4) استخدام السياق و قراءته لتفسير المعاني.

ب. مهارات فهم المقروء و تشتمل على:

1) تحديد الأفكار الرئيسة الواردة في النص المقروء.

2) ترتيب الأفكار الواردة في النص ترتيباً منطقياً.

3) إدراك التفصيلات الواردة في النص.

4) تحديد العلاقات بين الأسباب و نتائجها.

5) الوصول إلى النتائج و التعميمات الممكنة.

6) معرفة غرض الكاتب.

7) تحديد خصائص النص و سماته.

8) الاستدلال على ما بين السطور و ما وراءها.

9) التمييز بين الحقائق ووجهات النظر و الآراء الشخصية.

نتاجات التعلم في الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي و المؤشرات الدالة عليها

يذكر الإطار العام في مبحث اللغة العربية بأن نتاجات التعلم المتعلقة بالفهم القرائي و المتوقع من الطالب تحقيقها هي **(وزارة التربية و التعليم ،2005):**

1) يفهم الأفكار الرئيسة في النصوص.

2) يقرأ بقدر من الفهم و التحليل المقالات المناسبة لسنه.

3) يدرك العلاقات بين الكلمات في الجملة الواحدة.

4) يدرك الارتباطات بين الجمل و العبارات في الفقرة الواحدة.

5) يفسر الكلمات الجديدة من خلال السياق.

و فيما يلي تعريف المؤشرات السلوكية التي حددتها الباحثة استناداً إلى عمليات الفهم المذكورة سابقاً بالإضافة إلى آراء بعض المختصين في مجال اللغة العربية وهي مكونات الفهم القرائي التي يتكون منها الاختبار.

حيث يعرف **حبيب الله (2000، ص70)** تحديد الأفكار الرئيسة من النص المعطى: بأنه " قدرة القارئ على التعرف عما يتحدث عنه النص، و ما هو الموضوع الرئيس و الأمور الأساسية التي يتحدث عنها النص ". أما مهارة تذكر وتحديد التفاصيل والمضامين فيبين **(حبيب الله ،2000، ص69)** بأنها " الحقائق والمعلومات التي يرمي القارئ إلى تعلمها من النص، و التي تكون إجابات لأسئلة مثل: من وماذا و متى و أين وكيف، أي إجابات موجودة و بشكل صريح داخل النص المقروء، و في هذه المهارة يمكن تطوير القدرة عند القارئ على التمييز بين الأساسي و الثانوي مما يساعد على تحديد الفكرة الرئيسة في النص و على تلخيص ما يقرأ ". و يرى **(حبيب الله،2000)** بأن مهارة استخلاص النتائج تحتاج إلى قدرة على التفكير القياسي (من العام إلى الخاص) وعلى التفكير الاستنتاجي (من الخاص إلى العام)، بحيث يتوصل القارئ إلى أحكام و قرارات معينة تتعلق بالنص بناء على ما يقرأ، و اتقان هذه المهارة يطور عند المتعلم التفكير المنطقي و التفكير التحليلي، و يمكن تطويرها من خلال أسئلة مثل: ماذا نستخلص؟ ماذا نستنتج؟ ما هو المغزى؟

و يوضح كل من غير و غير **(Gear, Gear,2006)** بأن تحديد الأسماء الظاهرة التي تؤول إليها الضمائر الواردة في النص تفيد بأنه بدلاً من تكرار الكلمات نفسها، فإن الكاتب يستخدم الضمائر،

حيث تعود على كلمة سابقة مكتوبة، و هذا يساعد على متابعة الأفكار المتدفقة عند قراءة النص، وبالتالي فهم كيفية تنظيم النقاط الرئيسة و التفاصيل و الحقائق لدعم الفكرة الرئيسة.

و يرى **حبيب الله (2000)** أهمية القدرة على ترتيب الأحداث ترتيباً زمنياً وفق ما جاء في النص حيث يصادف القارئ نصوصاً يغلب عليها سرد الأحداث، ماذا حدث قبل، و ماذا حدث بعد، أو وصف ما حدث في وقت معين، أو وصف تسلسل الأحداث واحداً بعد الآخر. و يبين **(حبيب الله، 2000)** بأن الربط بين السبب و النتيجة في أحداث النص يتم فيه الربط بين موضوعين أو ظاهرتين، فإذا عرفنا السبب يمكن التكهن بالنتيجة، و إذا عرفنا النتيجة نتكهن السبب، و هناك كلمات تربط بين السبب و النتيجة مثل: لأن، و لذلك، و بسبب، و مما يسبب. و يعرف **(حبيب الله، 2000، ص61)** التحرز الذكي لمعنى الكلمة من خلال سياق النص، بأنه "محاولة القارئ الوصول إلى معنى كلمة من خلال موقعها في النص بالاعتماد على قرائن عقلية، وكذلك شكل الكلمة الخارجي و ما يحيط بها من كلمات و جمل و معان قبلها أو بعدها يوصل القارئ أحياناً كثيرة إلى المعنى المقصود للكلمة المراد معرفة معناها، و القارئ يستعين هنا برموز ودلالات لفظية أو ذات معنى ، و هذه الرموز تتعلق بشكل الكلمة و القرائن الداخلية، من خلال الخبرة و التجربة، والتعريف (وهي عبارة عن جملة يجدها القارئ أحياناً بعد الكلمة المراد معرفة معناها، و هذه الجملة تشرح و تعرف الكلمة و تظهر و كأنها جزء من النص)، ودلالة الكلمة الصوتية، من خلال معرفة معنى الكلمة من صوتها الذي يتشابه مع الفعل المرافق، ومن خلال المقارنة و التشبيه أو المقابلة و المعارضة، حيث يرافق الكلمة سياق من الكلام يجعل القارئ الذكي ينتبه إلى معناها، و من جذر الكلمة، عندما يصادف القارئ فعلاً مزيداً أو كلمة مشتقة، و المرادف و العكس، فأحياناً يحتوي النص المقروء على كلمة يصعب فهم معناها، إلا أن القارئ الذكي يلاحظ أن هنالك كلمة أخرى يحتويها النص قد تأتي قبل الكلمة الصعبة أو بعدها، و هي بالنسبة لها مرادف أو عكس و مفهومه للقارئ، ومنها يستنتج القارئ معنى الكلمة الصعبة".

نشأة الاختبارات محكية المرجع:

يشير إيبل (**Ebel, 1980**) إلى أن استخدام مصطلح محكي المرجع ظهر عند نشر مقالة عام 1962 من قبل كل من جليزر (Glaser) وكلوز (Klaus) بعنوان: تقنية التدريس و مقياس نواتج التعلم: بعض الأسئلة، حيث شعر كلاهما بأن الاختبارات معيارية المرجع غير مناسبة للاستخدام مع الأهداف السلوكية التي تعتمد على أساليب التدريس.

و يذكر **عبابنة(2009)** بأنه ارتبطت أفكار الاختبارات محكية المرجع بفكرة المساءلة **Accountability** التي بدأت في الظهور بشكل متواز مع ظهور تلك الاختبارات، حيث بدا أن الاختبارات معيارية المرجع لا تخدم غرض المساءلة في التربية كونها تهتم بموقع الفرد من أقرانه و لا تعطي صورة عن درجة الإتقان المتحققة له، و معرفة ما الذي يمتلكه أو لا يمتلكه من نتاجات التعلم، و لا تكون حساسة تجاه أية تغييرات أو تحسينات في المنهاج، كما أن تلك الاختبارات تتضمن فقرات اختبارية فعالة للكشف عن الفروق بين الأفراد أكثر من اهتمامها بفقرات تكشف مجالات القوة و الضعف في أداء الطلبة. و يبدو أن قدرة الاختبارات محكية المرجع في المساعدة على تعزيز نظم المساءلة ارتهن بوجود ما أطلق عليه معايير الأداء **Performance Standards** التي اهتم بها جليزر من خلال قيامه بمراجعة شاملة للآليات التي يمكن استخدامها لوضع تلك المعايير.

الاختبارات محكية المرجع و الاختبارات معيارية المرجع

يرى **عبابنة(2009)** أن الهدف من الاختبارات هو جمع معلومات لاتخاذ قرارات تعليمية، و يعتمد نوع المعلومات التي يتم جمعها على طبيعة القرارات التي يُرغب في اتخاذها، و عليه فإن أنواع القرارات أفرزت نوعين من الاختبارات المشهورة في القياس النفسي و التربوي و هي: الاختبارات محكية المرجع و الاختبارات معيارية المرجع. حيث إنه لكل نوع خصائص معينة.

ويشير كل من **الكيلاني وعدس والتقي(1993)** بأن الاختبارات معيارية المرجع يتم فيها وصف أداء الطالب في الاختبار بدلالة أداء الطلبة الآخرين الذين تقدموا إلى نفس الاختبار في نفس الوقت، أو بدلالة أداء طلبة آخرين استعملت العلامات التي حصلوا عليها في وضع معيار خارجي لمستويات الأداء المقارَن.

بينما في الاختبارات محكية المرجع يوصف أداء الطالب بدلالة أنماط محددة من السلوك، لذلك وحتى يقوم المعلم بتفسير العلامات من خلال هذا الإطار ينبغي أن تكون العلاقة بين السلوك المطلوب تحقيقه من تعلم موضوع معين أو مبحث معين من جهة و السلوك المطلوب من فقرات الاختيار من جهة أخرى علاقة محددة بشكل محدد و مباشر. و تعتمد الاختبارات معيارية المرجع على فرضية أن الصفة أو السمة المراد قياسها موجودة في الطلبة بدرجات متفاوتة، و تصمم هذه الاختبارات بطريقة يحدد فيها المستوى النسبي لأداء الطالب بالنسبة للطلبة الآخرين، كما تفسر العلامة من خلال منظور شمولي آخر، حيث يعتمد هذا المنظور على أداء الصفوف السابقة للصف المعني. أما في الاختبارات محكية المرجع فإن نقطة البدء فيها هي الأهداف، فاعتماداً عليها تبنى فقرات الاختبار، و اعتماداً عليها و على نتائج الطلاب تفسر العلامات. و من خصائص الاختبارات معيارية المرجع أن لها أهمية عندما يستعمل المعلم أسلوباً موحداً في التدريس لجميع الطلبة، حيث يستعمل المعلم اختباراً يقيس مدى واسعاً من الأداء يميز بين مختلف الطلبة، كما تحدد الاختبارات معيارية المرجع إطاراً مرجعياً غير مقيد بإطار للنجاح يكون محدداً تحديداً مسبقاً، كما و أن هذه الاختبارات لها فاعلية في تحديد مسارات الطلبة وفق نتائجهم. أما خصائص الاختبارات محكية المرجع فهي أنها تسمح من التفسير المباشر للأداء حيث تحدد بشكل فعال الأعمال التي يستطيع الطالب القيام بها، و الأعمال التي لا يستطيع الطالب القيام بها، كما أن الاختبارات محكية المرجع ترتبط من حيث البنية بالتعليم المفرد، حيث إن التقييم في هذا النوع من الامتحانات يقود إلى تحديد نوع التعليم اللاحق المطلوب، و تستعمل هذه الاختبارات في تصميم التعليم بشكل أيسر في المباحث التي تكون الأهداف فيها مركبة، بمعنى أن هدفاً ما يكون متطلباً سابقاً لهدف آخر، كما يمكن لهذه الاختبارات أن تستعمل في تشخيص مواقف الضعف عند الطالب.

و يبين إيبل (Ebel, 1980) بأن الاختلاف الأساسي بين الاختبارات معيارية المرجع و المقاييس محكية المرجع هو في المقياس الكمي المستخدم للتعبير عن مدى قدرة الفرد على الأداء، حيث يتم توزيع أداء الأفراد أعلى أو أدنى من متوسط معدل مستوى أداء مجموعة من الأفراد. أما في الاختبارات محكية المرجع، فإن أداء الفرد إما أن يكون في قمة المقياس الذي يشير إلى الإتقان الكامل للقدرة أو المهارة، أو في قاع المقياس الذي يشير إلى غياب هذه القدرة أو المهارة.

الاختبارات محكية المرجع

يشير بيرك (Berk,1980) إلى أن الاختبارات محكية المرجع تركز على قياس و تشخيص ما حققه الطالب من معارف و مهارات، و ما اكتسبه من اتجاهات و سلوكات تتعلق بمادة تعليمية محددة، و ذلك بوجود محك محدد مسبقاً للأداء، و ليس مقارنة أداء الطالب بأداء الطلبة الآخرين في صفه و الذي تهتم به المقاييس معيارية المرجع.

و يوضح بوفام (Popham,1981) بأن الاختبارات محكية المرجع تركز على مجال سلوك محدد يراد اختباره، و بالتالي فإنه نحتاج إلى عدة اختبارات محكية المرجع لتغطية مهارات و معرفة تم قياسها باختبار معياري واحد. ففي مجال الفهم القرائي مثلاً، فإن هناك مئة فقرة في اختبار معياري المرجع لتغطي نطاق مهارات الفهم القرائي للمتعلمين، بينما هناك خمسة اختبارات محكية المرجع تحوي كل منها عشرين فقرة، تركز على خمس مهارات محددة و معرفة جيداً ضمن الإطار العام للفهم القرائي.

و يرى **جابر**(1983) أن الاختبار المحكي المرجع يستعمل لتحديد مكانة الفرد بالنسبة لمجال سلوكي تم تعريفه، حيث إن الاختبار محكي المرجع لا يُذكر فيه لفظ المحتوى و إنما يركز على السلوك.

و يؤكد كل من سالفيا و يسيلديك (**Salvia, Ysseldyke, 1988**) أن الهدف الأساسي من الاختبارات محكية المرجع هو قياس مهارات محددة يمتلكها الطالب أو لا يمتلكها، و يكون الاختبار مربوطاً بأهداف تعليمية محددة، حيث تُصمم فقرات خاصة لقياس إتقان هذه الأهداف.

و يرى **عبابنة (2009)** أن الاختبار محكي المرجع هو ذلك الاختبار الذي يصف أداء الطالب بدلالة المهارات الفعلية أو المهمات التي يتضمنها الاختبار.

و يبين **علام (2007)** بأن بعض علماء القياس من أمثال جليزر Glaser و نيتكو Nitko يرون أن مفهوم المحك يعني نطاق شامل من المعارف و المهارات المحددة تحديداً جيداً بحيث يمكن نتيجة لموازنة أداء الفرد في الاختبار بهذا النطاق أن نعرف ما يستطيع أن يؤديه هذا الفرد و ما لا يستطيع أن يؤديه. و يشير عند البعض الآخر إلى مستوى الأداء **Standard** أو درجة القطع **Cut-Score**، و درجة القطع هي الدرجة التي ينبغي أن يحصل عليها الفرد في النطاق الشامل لمفردات الاختبار لكي يعد متقناً لمحتوى أو مهارة معينة، و هي تشير أحياناً إلى الحد الأدنى للأداء المقبول لكي يتمكن الفرد من أداء مهام تالية، و تسمى أيضاً الدرجة المحكة.

و قد صنف **علام (2007)** الاختبارات مرجعية المحك إلى ثلاث مجموعات اعتماداً على درجة تحديد النطاق السلوكي الذي يستند إليه بناء كل منها و هي:

1) الاختبارات مرجعية الهدف **Objective-Referenced Tests**: و هي تلك الاختبارات التي تبنى على أساس مجموعة من الأهداف التعليمية المصاغة صياغة سلوكية، و تكون هناك مزاوجة بين مفردات الاختبار و هذه الأهداف، غير أن النطاق السلوكي الذي تمثله هذه الأهداف لا يكون محدداً، و بالتالي فإن المفردات التي يشتمل عليها الاختبار تكون قليلة العدد نسبياً لأنها لا تمثل النطاق الشامل للمفردات الممكنة التي تقيس مجموعة الأهداف. و تطبق هذه الاختبارات عادة عند الانتهاء من وحدة تعليمية أو وحدة نسقية معينة بهدف تصنيف المختبرين في مجموعتين: إحداهما حققت الأهداف، و الأخرى لم تحققها في ضوء نسبة مئوية محددة من المفردات التي ينبغي الإجابة

عنها إجابة صحيحة و التعرف على الأهداف التي لم يستطع كل منهم تحقيقها، كما يمكن تصنيفهم في عدة مجموعات بدلاً من التصنيف الثنائي، و ذلك بتحديد مستويات أداء في إطار هذه الأهداف.

2) الاختبارات مرجعية النطاق **Domain-Referenced Tests**: و هي تلك الاختبارات التي تبنى بتحديد نطاق سلوكي شامل من المهام أو المهارات أو المتطلبات تحديداً واضحاً و دقيقاً، و تنتقى المفردات التي يشتمل عليها الاختبار من هذا النطاق انتقاءً عشوائياً أو بطرق معاينات عشوائية طبقية. و تستخدم درجات هذه الاختبارات في الحصول على تقديرات إحصائية لاحتمال إجابة فرد أو مجموعة من الأفراد عن مفردات النطاق الشامل الذي تمثله مفردات الاختبار إجابة صحيحة في وقت معين. وهذا يساعد في تعميم نتائج الاختبار على النطاق الشامل و كذلك على مواقف أخرى تشترك مع هذا النطاق في بعض خصائصه. كما يساعد التحديد الدقيق للنطاق السلوكي و مكوناته في تشخيص أداء الأفراد المتعلق بهذا النطاق أو فرعياته.

3) اختبارات التمكن أو الإتقان **Mastery Tests**: و هي الاختبارات التي تصمم من أجل تحديد ما إذا كان فرد معين اكتسب السلوك الذي يهدف برنامج تعليمي أو تدريبي إلى تنميته لديه، فهو يساعد في اتخاذ قرارات تتعلق بإتقان الفرد لهدف تعليمي أو مهارة معينة أو نطاق من المهارات المحددة، و لذلك يمكن أن يكون هذا الاختبار مرجعي الهدف، أو مرجعي النطاق، وفقاً لدرجة تحديد و اكتمال النطاق السلوكي للأداء الذي يقيسه الاختبار. ويمكن تحديد مستويات أداء في الاختبار تناظر المهام المختلفة في هذا التسلسل التعليمي، بحيث يمكن أن نحكم في ضوئها على احتمال نجاح المتعلم في كل مهمة منها لكي ينتقل إلى المهمة التالية.

و أشار **الخوالدة (1987)** إلى أن هناك نوعين من الاختبارات محكية المرجع من حيث نوع التعلم هما:

أ. اختبارات المحك و مستوى إتقان التعلم **Criterion-Referenced Testing and Mastery Learning**: و هي اختبارات أسهل تصميماً و تحضيراً و استخداماً، كما أن تفسير نتائجها يكون أكثر سهولة، و أيضاً توفر درجة نسبة الإجابات الصحيحة، و التي هي عادة تكون مألوفة لمعظم

المعلمين كنظام واضح المعالم لتقرير النتائج، لأنه يبين مدى قرب أداء التلميذ من الوصول إلى الإتقان الكامل في عمل من أعمال التعلم. و هذه الاختبارات تقيس إتقان الحد الأدنى من الأساسيات، كالمهارات الأساسية و نتائج التعلم البسيطة الضرورية كشرط مسبق للتعليم بعد الحد الأدنى من المهارات، و هي مطلوبة للقيام بعملية مهمة بطريقة آمنة و فاعلة.

و غالباً ما يكون التعلم تتابعياً، و العمليات النوعية يمكن أن تكتسب منفصلة و بتتابع واضح و محدد. و تقتصر أهداف التدريس على تلك النتائج التدريسية التي يمكن إتقانها بالكامل، و هناك نسبة كبيرة من النتائج النوعية للتعلم يمكن تحديدها لكل هدف.

ب. اختبارات المحك والتعلم التطوري **Criterion-Referenced Testing and Developmental Learning**: والغرض من هذه الاختبارات أنها تقيس درجة التحصيل بعد الحد الأدنى لإتقان الأساسيات، وهي أنواع معقدة من التحصيل الذي يعتمد على نمط الاستجابة المتكاملة التي يجب أن تقاس كما هي كوحدة وظيفية واحدة مثل: الفهم، والتطبيق، ومهارات التفكير، و إن دائرة من الصعوبة تكون مطلوبة لوصف أداء التلميذ بدقة في هذا النوع من الاختبارات. و قلما يكون هذا النوع من التعلم تتابعياً، و تعتمد نتائج التعلم المعقد على الأثر المتراكم لخبرات تعلم متنوعة يمكن تنظيمها و تكاملها بعدة طرق. و أهداف التدريس توفر توجهاً نحو الأهداف التي لا يمكن أبداً السيطرة عليها بالكامل، كما يمكن أن يحدد لكل هدف تعلمي فقط نسبة بسيطة من النتائج النوعية للتعلم. و يمكننا التعرف و القياس المنفرد لكثير من المهارات المحددة في القراءة على سبيل المثال، ولكن فهم القراءة أكثر من مجرد تجميع هذه المهارات المحددة، إنه نمط استجابي متكامل يجب قياسه كوحدة وظيفية كاملة، و بالرغم من أنه يمكننا تعليم واختيار بعض المهارات المحددة للقراءة على مستوى الاتقان، فإن فهم القراءة معقد، و هو عملية متطورة باستمرار إلى درجة أنه لا يمكن حصرها بإتقان مهارات محددة، كما و أنه لا يتوقع من التلاميذ أن يحققوا هذه الأهداف بالكامل.

و يعدد **الخطيب (1993)** استخدامات الاختبارات محكية المرجع و هي:

1. تساعد الاختبارات محكية المرجع في اتخاذ القرارات لتقييم البرامج التعليمية.

2. تساعد في تشخيص الصعوبات التعليمية وفي التخطيط للتعليم.

3. تساعد في عمليتي التوجيه والإرشاد لأعمال تتطلب مهارات خاصة.

4. تحديد درجة التمكن للطالب في اكتساب مهارات معينة.

ويشير كل من **الزيود وعليان (1990)** إلى أن المعلومات التي يتم الحصول عليها من تفسير نتائج الاختبارات محكية المرجع تساعد في اتخاذ القرارات المتعلقة بالحاجة إلى التدريب الإضافي، أو إذا كانت البرامج التعليمية المستخدمة في المدارس تعطي نتائج مرضية أو أن النتائج ليست في المستوى المطلوب. وكذلك تساعد هذه الاختبارات في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملية التدريس، ومنها القرارات ذات العلاقة بالمواد والطرائق التي يجب استخدامها في تدريس المادة التي يتكون منها الاختبار في ضوء مستوى تحقيق الطلبة للمستوى المطلوب، بالإضافة إلى الموضوعات التي يعتمد تدريسها على تدرج موضوعاتها.

خطوات بناء اختبار محكي المرجع:

يتبع في التخطيط لوضع اختبار صفي الخطوات نفسها سواء أكنا نعد اختباراً محكي المرجع أم اختباراً معياري المرجع و هذه الخطوات هي **(الخوالدة، 1987):**

1- تحديد المجال المراد اختياره وهو تحديد مجال التحصيل.

2- تحديد الأهداف وتعريفها وفق مصطلحات معينة، حيث يتم عادة تحديد الأهداف الدراسية العامة، ثم يحدد كل هدف دراسي بتدوين عينة ممثلة من الأنواع النوعية لسلوك التلاميذ التي يجب استعراضها.

3- تحديد الخطوط العريضة للمحتوى، حيث تحدد كمية التفاصيل التي يجب إدراجها في الخطوط العريضة للمحتوى إلى حد ما بطريقة تعسفية، و لكن يجب أن تحتوي على تفاصيل كافية للتأكيد على أن الاختبار يحوي على عينة مناسبة من المحتوى الذي شمله التدريس. و يفضل التوسع في الخطوط العريضة لتشمل كل المصطلحات و الرموز و الحقائق المنوعة المتوقع أن يتقنها التلميذ، لتحقيق أغراض تعليمية، و عندما يتم ذلك فإن خطوطاً عريضة راسخة يمكن استخدامها في التدريس كأهداف للاختبار.

4- إعداد جدول المواصفات، لأنها الضمان على أن الاختبار سيقيس عينة ممثلة من الأهداف الدراسية و المحتوى الذي يتضمنه التدريس. و يقاس كل هدف تعليمي و مجال محتوى في ضوء أهميته النسبية.

5- إعداد مستويات الأداء وهي أسهل لاختبارات الاتقان منه على المستوى التطوري، وحيث يكون الاتقان هو الهدف، يمكن وصف اختبار الأداء المتوقع على شكل النسبة المئوية لأسئلة الاختبار التي على التلميذ إجابتها إجابة صحيحة لاستعراض الاتقان. و مع ذلك فإن القرار الخاص بالنسبة المئوية للإجابات الصحيحة التي يمكن أن تشير إلى الاتقان يجب أن يتخذ بطريقة جائرة تعسفية، و مستوى 80% إلى 85% من الإجابة الصحيحة يوفر نقطة بداية جيدة، و يمكن أن تزداد أو تنقص هذه النسبة تبعاً لطبيعة الأهداف و نوع أسئلة الاختبار المستخدم و مستوى الاتقان المطلوب للتعلم في المستقبل.

6- اختبار أنواع الأسئلة المستخدمة، وحيث إن أنواعاً مختلفة من الأسئلة تتطلب أنواعاً مختلفة من السلوك، فإن اختبار نوع السؤال المناسب أمر مهم. ويوجد نوعان رئيسان من أسئلة الاختبار:

أ) أسئلة التكملة التي تتطلب من التلميذ أن يعطي إجابته، و يتضمن: الإجابات القصيرة، و المقال.

ب) أسئلة الاختبار التي تتطلب من التلميذ اختيار الإجابة من بين إجابتين أو أكثر، و يتضمن: الاختيار من متعدد، و الصواب و الخطأ، و المقابلة.

و يمكن أن تصنف كل هذه الأسئلة كأسئلة موضوعية ، حيث يوافق المقدرون على الإجابة، فيما عدا المقال حيث إن أسئلة المقال تؤدي إلى مشكلات خاصة في تقدير الدرجات، كما أنها محدودة الاستخدام في اختبارات اتقان المحك. و تفضل أسئلة الاختيار من متعدد على جميع أنواع أسئلة الاختبار لما لها من خصائص مرغوب فيها، حيث يمكن أن تصمم لقياس نتاج تعلم متنوعة متدرجة ما بين البسيط و المعقد، كما أن استخدام أربعة أو خمسة بدائل يقلل من فرص التلاميذ في تخمين الإجابة الصحيحة، بالإضافة إلى أن استخدام عدة إجابات غير صحيحة يوفر معلومات تشخيصية عن الأخطاء المشتركة، و سوء الفهم عند التلاميذ ذوي التحصيل المتدني، و هذا النوع من المعلومات التشخيصية مفيد في تخطيط الأعمال العلاجية لتلاميذ معينين و في تقويم و تحسين التدريس الصفي.

7- كتابة أسئلة الاختبار، حيث يكتب كل سؤال على بطاقة 8X5، و يمكن أن يكتب بتحديد نتاج التعلم النوعي في رأس البطاقة، و يوضع سؤال الاختبار تحته.

8- تجميع النماذج في صورة اختبار، و تتم مراجعة الأسئلة و ترتيبها في شكله النهائي، فمن الأهمية بمكان ترتيب الأسئلة في اختبار المحك للهدف الدراسي، و هذا من شأنه أن يسهل علينا تقدير و تفسير الأداء في الاختبار لكل هدف، و تزداد سهولة التفسير بوضع عناوين لكل قسم من أقسام الاختبار.

9- تهيئة تفسير الاختبار: إن أداء التلميذ في اختبار إتقان المحك يقرر نتائجه بالضرورة في صورة النسب المئوية لأسئلة كل هدف أجيبت إجابة صحيحة، ثم تجرى مقارنة هذه النسب للإجابات الصحيحة، بعدئذ تقارن مع المستوى المطلوب لإتقان كل هدف، و ذلك لتحديد الأهداف التي تم تحقيقها بدرجة مرضية. و بالنسبة للاختبارات على المستوى التطوري فإنه يضاف أن نضمن الموقف النسبي للتلميذ في الفصل بالنسبة لكل هدف، و هكذا تتم مقارنة الأداء في كل هدف بأداء التلاميذ الآخرين الذين أخذوا الامتحان.

تحديد درجة القطع:

يشير **عبابنة (2009)** بأنه يطلق عليها أيضاً مستويات الأداء و مستويات التمكن أو درجات النجاح أو الاجتياز أو الحد الأدنى للكفاية، أو مستويات المحك. و يعتمد مستوى الأداء اللازم للنجاح في اختبار ما على المعرفة و المهارات الضرورية للأداء المقبول في مهنة أو محتوى معين، بالإضافة إلى أهمية مستويات الأداء في اتخاذ القرارات التعليمية المتعلقة بالأفراد، و يبين **علام (2007)** بأنه قد اهتم علماء القياس التربوي باقتراح العديد من الطرق التي يمكن الاسترشاد بها في تحديد هذه المستويات، و قد تم تصنيفها إلى ثلاث مجموعات رئيسة هي:

- طرق تعتمد على التحكيم: أي على أحكام الخبراء سواء أحكاماً فردية أو جماعية، دون الاسترشاد ببيانات تجريبية مستمدة من التطبيق الميداني للاختبار، و لذلك يطلق عليها الطرق المطلقة أو الطرق العقلانية. و يتم تحديد مستويات الأداء في إطار هذه الطرق بالأخذ بعين الاعتبار كل من الهدف من الاختبار، و محتواه، و طبيعة السمة أو القدرة أو الكفاية التي يقيسها. و من هذه الطرق طريقة إيبل **Ebel**.
- طرق تعتمد جزئياً على التحكيم و تسترشد ببيانات تجريبية: تعتمد هذه المجموعة على أحكام الخبراء مع تقديم بيانات تتعلق بالأداء الفعلي للمختبرين، لكي يسترشد بها هؤلاء الخبراء في أحكامهم، فالبيانات المستمدة من تطبيق الاختبار على عينة مناسبة من الأفراد تجعل أحكام الخبراء أكثر واقعية، و لذلك يطلق عليها الطرق النسبية. و من هذه الطرق طريقة أنجوف **Angoph** المعدلة. و في طريقة أنجوف المعدلة يطلب من كل محكم تقدير احتمال إجابة الأفراد من ذوي الحد الأدنى للكفاية المطلوبة عن مفردات الاختبار ككل الذي يقيس هذه الكفاية، أي أن تقديراتهم الاحتمالية تتعلق بالكفاية و ليست بكل مفردة على حدة، و بعد الحصول على هذه التقديرات يقدم لكل منهم بيانات تجريبية عن مفردات الاختبار تتضمن متوسط صعوبة كل مفردة.
- طرق تعتمد على البيانات التجريبية و تسترشد بالتحكيم: و هي تعتمد اعتماداً أساسياً على البيانات التجريبية المستمدة من تطبيق الاختبار على عينة أو أكثر من الأفراد، و تحليل هذه البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية.

و لكن يتم تحديد التعريف الإجرائي لمحكات تصنيف الأفراد إلى متمكنين استناداً إلى أحكام الخبراء في ضوء الأداء الفعلي لمجموعة متمكنة من النطاق السلوكي الذي يقيسه الاختبار. و تتعلق عملية التحكيم هنا بانتقاء الطلبة المتمكنين و غير المتمكنين، و ليس بتحكيم محتوى الاختبار و مفرداته، و هذه الطرق أكثر توجهاً نحو الجوانب الكمية، حيث تسترشد بالنماذج الرياضية و الإحصائية، و تعتمد مصداقية هذه الطرق على مدى الثقة في قدرة الخبراء المحكمين على الفصل بين الأفراد المختبرين تبعاً لمستوى تمكنهم فيما يقيسه الاختبار. و من هذه الطرق طريقة المجموعات المتناقضة (المتغايرة).

حيث يتم في طريقة المجموعات المتناقضة (المتغايرة) تطبيق فقرات الاختبار على المفحوصين، و يتم إيجاد التوزيع التكراري لدرجات المفحوصين الذين صنفوا بأنهم متقنون و كذلك التوزيع التكراري لدرجات المفحوصين الذين صنفوا بأنهم غير متقنين من قبل مجموعة من المحكمين، ثم يتم تمثيل كل توزيع بمضلع تكراري في نفس الرسم، فتكون الدرجة التي تؤشر إلى الحد الأدنى المقبول للأداء هي نقطة تقاطع المنحنيين، و تمثل علامة قطع الاختبار.

تحليل فقرات الاختبار:

1- مؤشر الصعوبة لفقرات الاختبار:

يوضح **علام (2007)** أن مفهوم صعوبة الفقرة في إطار النماذج الكلاسيكية يدل على نسبة عدد أفراد المجموعة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن هذه الفقرة.

و يرى **عبابنة (2009)** أن مؤشر الصعوبة المفضل لفقرات الاختبارات معيارية المرجع يقترب من(0.50) و ذلك لأن الاختبارات معيارية المرجع مصممة لقياس الفروق بين المفحوصين و مثل هذه الفقرات من المتوقع أن تزيد من تشتت درجات المفحوصين. و يبين **الكيلاني و آخرون (1993)** بأن الفقرة المقبولة في الاختبارات محكية المرجع هي التي تكون درجة صعوبتها مرتفعة نوعاً ما.

1- معامل التمييز لفقرات الاختبار:

يشير علام (2007) إن مفهوم تمييز الفقرة يشير إلى مدى فاعلية مفردة الاختبار في التمييز بين المستويات المختلفة للسمة المراد قياسها لدى المفحوصين، و تعتمد قيمة معامل التمييز على درجة صعوبة المفردة وعلى خصائص مجموعة الأفراد المفحوصين. و يرى **عبابنة (2009)** أن الميزة المرغوبة في الاختبار ليس أن يكون اختباراً صعباً أو اختباراً سهلاً، بل إن القوة التمييزية للاختبار تعتبر المحك الأساسي للحكم على جودة الاختبار.

و يمكن اعتبار معامل حساسية الفقرة بإحدى صوره عبارة عن مقياس للكشف عن تمييز الفقرة بين مجموعات المفحوصين، و في إطار فلسفة الاختبارات محكية المرجع قد يكون من المناسب التمييز بين مجموعة المفحوصين المتقنين للمحتوى، و مجموعة المفحوصين غير المتقنين.

و يوضح **الكيلاني و عدس و التقي (1993)** أن الفقرة المقبولة في الاختبارات محكية المرجع هي التي تكون درجة صعوبتها مرتفعة نوعاً ما، ودرجة تمييزها أيضاً، و بالطبع لا يكفي أن يحكم على درجة صلاحية الفقرة من خلال مؤشر الصعوبة أو معامل التمييز مأخوذين على انفراد، إذ لا بد من استخدامهما معاً. و الأسلوب الأمثل في مثل هذه الحالة هو تفحص مؤشر الصعوبة أولاً، فإذا وجد أنه في الحدود المقبولة ينتقل إلى فحص قيمة معامل التمييز الذي يفضل أن لا تقل قيمته عن (0.30).

و من طرق إيجاد معامل التمييز لفقرات الاختبار:

1- مؤشر برينان : و يبين **عبابنة (2009)** بأن ذلك يتم من خلال استخدام علامة القطع في اختيار المجموعات، إذ يتم تحديد مجموعتين من المفحوصين هما: مجموعة المفحوصين المتقنين، و مجموعة المفحوصين غير المتقنين، حيث يمكن النظر إلى هذا المؤشر على أنه الفرق بين مستوى صعوبة الفقرة لمجموعة المفحوصين المتقنين، و مستوى الصعوبة لمجموعة المفحوصين غير المتقنين.

2- معامل الارتباط الثنائي المتسلسل الحقيقي (Point Biserial Correlation): حيث يرى **علام (2002)** بأنه يتم حساب معامل الارتباط الثنائي المتسلسل الحقيقي بوساطة إيجاد درجة العلاقة بين درجات مفردات الاختبار، والدرجات الكلية، و ذلك بتقسيم توزيع الدرجات الكلية في الاختبار إلى مجموعتين، إحداهما تمثل المجموعة العليا و الأخرى تمثل المجموعة الدنيا في السمة التي يقيسها الاختبار، و بذلك تكون نقطة التقسيم في منتصف التوزيع، و القيمة الناتجة تسمى معامل تمييز المفردات، و تدل هذه القيمة على مدى اتساق درجات كل مفردة مع درجات الاختبار ككل.

صدق الاختبار:

حيث يشير **علام (2002)** بأن جوانب الصدق من أهم الخصائص للاختبارات و المقاييس التربوية و النفسية، فصدق الاختبار يتعلق بالهدف الذي يبنى الاختبار من أجله، و بالقرار الذي يتخذ استناداً إلى درجاته، فدرجات الاختبار تستخدم عادة في التوصل إلى استدلالات معينة. و لكي نحدد مدى ملاءمة الاختبار لاستخدامات معينة ينبغي جمع معلومات مناسبة تتعلق بصدق الاختبار، و تعتمد هذه المعلومات على هدف أو أهداف عملية القياس و ليس على نوع الاختبار أو المقياس.

يتم التحقق من صدق الاختبار بثلاث طرق:

1- صدق المحتوى:

و يبين **عبابنة (2009)** بأنه للتحقق من صدق المحتوى يتم اختيار عينة ممثلة من الفقرات للمجال السلوكي أو لنتاجات التعلم و كذلك لمحتوى المادة التعليمية. ذلك أن قائمة النتاجات التعليمية و قائمة عناصر المحتوى التفصيلية تساعد على بناء جدول مواصفات يبين طبيعة عينة الفقرات، و إذا ما تم الاعتناء ببناء فقرات اختبارية جيدة وفق جدول مواصفات الاختبار فمن المتوقع أن تشير درجات الممتحنين بصورة صادقة إلى مستوى اكتسابهم للسمة أو لمستوى تحصيلهم. و في العادة يعتمد صدق المحتوى على أحكام الخبراء ، أي أن الاهتمام يكون منصباً على إصدار حكم حول ارتباط الفقرة بنتاجات التعلم أو السمة المراد قياسها، و كذلك مدى ملاءمة الفقرة لقياس السمة.

2- الصدق المرتبط بالمحك:

حيث يرى **علام (2002)** بأن هذا النوع من الصدق يستند إلى الأسلوب الإمبريقي في دراسة العلاقة بين درجات اختبارات أو مقاييس معينة بمثابة منبئات Predictors و درجات مقاييس خارجية مستقلة تعد بمثابة محكات Criteria، غير أن المشكلة الأساسية في تقدير الصدق المرتبط بمحك تتركز في إمكانية الحصول على محكات مناسبة، فجمع بيانات تتعلق بالمحكات تعد من مشكلات القياس التربوي و النفسي التي تتطلب دراسات متعددة. ومن أنواعه:

أ) الصدق التنبؤي: و ذلك بتقدير مدى صلاحية الاختبار في التنبؤ بأداء الفرد المستقبلي الذي يقاس باختبار محك باستخدام درجات اختبار يطبق عليه في الوقت الحاضر، و بعبارة أخرى تتعلق هذه الأدلة بمدى اقتران تباين درجات اختبار منبئ بتباين درجات اختبار محك، أي درجة العلاقة بين درجات اختبار و نمط معين من السلوك المستقبلي، مما يجعل من الممكن التنبؤ بهذا السلوك، و هذا يتطلب مرور مدة زمنية بين الحصول على الدرجات في الاختبار التنبؤي و درجات أو تقديرات الاختبار المحك الذي نقدر في ضوئه صدق القرار.

ب) الصدق التلازمي: و هو يتعلق بدرجة اقتران تباين درجات اختبار بتباين درجات اختبار آخر يطبق في الوقت نفسه تقريباً، أي أنه يهتم بالوصف.

3- صدق البناء:

و يشير **عبابنة (2009)** بأنه يهتم بالبحث عن ما إذا كان المقياس يقيس أو يرتبط ببنية نفسية افتراضية، و تشير البنية النفسية الارتباطية إلى سمات و خصائص نفسية لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة، و إنما يتم الاستدلال عليها من خلال مجموعة من السلوكات المشاهدة، و بالتالي يرتبط صدق البناء بمفهوم نظري، إذ تحدد و تعرف النظرية البنى النفسية الافتراضية، و يحتاج قياس هذه البنى إلى تعريفها إجرائياً و بناء فقرات اختبارية تتسق و تلك التعريفات الإجرائية.

ومن طرق الكشف عن صدق البناء:

أ) **الاتساق الداخلي:**

حيث يرى **عباينة (2009)** أنه يمكن فحص الاتساق في درجات المستجيبين عن المقياس، إذ يفترض أن فقرات الاختبار تقيس سمة واحدة ، و حيث إن السمة عبارة عن مجموعة من السلوكات التي تكاد أن تحدث في آن معاً، فإن وجود مستوى مناسب من الاتساق يقدم دلالات حول صدق البناء.

ثبات الاختبار:

يرى **عباينة (2009)** أن القيم التي يتم الحصول عليها من القياس لخاصية معينة تتأثر بمجموعة من ظروف وشروط تطبيق عملية القياس، إذ إن الدرجة على اختبار ما ترتبط بفقرات الاختبار، و ظروف تطبيق الاختبار. و نحاول عند إجراء عملية القياس توحيد ظروف التطبيق قدر المستطاع للحصول على دقة عالية للقياس، و هنا نفترض توافر خاصيتين في أداة القياس للوصول إلى الدقة المرغوبة وهما: الصدق (Validity) و الثبات (Reliability). و يعود معنى الثبات إلى الاتساق في القياس، إذ يعتبر الاختبار ثابتاً إذا حصلنا على النتيجة نفسها عند تكرار عملية القياس.

ويستخدم لتقدير ثبات الاختبار:

أ) **ثبات الاستقرار:**

يذكر **عباينة (2009)** بأن هذا النوع يشير إلى اتساق القياس عبر الزمن، فإذا طبقنا اختباراً ما على عينة من المفحوصين وبعد ذلك تم تطبيقه مرة أخرى، فإن الارتباط بين درجات المفحوصين في مرتي التطبيق تقدم تقديراً لثبات الاختبار، و تمثلها طريقة الاختبار و إعادة الاختبار، حيث يتم تطبيق نفس الاختبار مرتين على عينة المفحوصين بوجود فاصل زمني بين مرتي التطبيق.

ب) ثبات الاستقرار الداخلي:

يرى **عبابنة (2009)** بأن هذه الطريقة تعتمد على تطبيق الاختبار مرة واحدة، و بناء اختبارين اعتماداً على الاختبار الأصلي، و بحيث يمثل كل اختبار نصف الاختبار الأصلي.

و لذلك فإن ثبات الاتساق الداخلي ما هو إلا ثبات تكافؤ إلى المدى الذي يكون فيه نصفا الاختبار متكافئين، ويفترض الالتفات إلى محتوى جزأي الاختبار عند تقسيمه، إذ إن تشابه المحتوى سيؤدي إلى الحصول على اختبارات متكافئة.

و يبين **علام (2002)** أن إحدى طرق ثبات الاتساق الداخلي يتم باستخدام معادلة كرونباخ ألفا α: حيث إن هذا المعامل يعد مؤشراً للتكافؤ، أي يعطي قيماً تقديرية جيدة لمعامل التكافؤ، إلى جانب الاتساق الداخلي أو التجانس.

ج) **ثبات تقديرات درجات الأفراد:** و يوضح **عبابنة (2009)** أنها من طرق الثبات في الاختبارات محكية المرجع، حيث إن القيمة التقديرية للثبات هي اقتران لمجموعة معينة من المفحوصين، بمعنى أن الثبات يعتمد على خصائص و قدرات عينة المفحوصين بالإضافة إلى اعتماده على شروط تطبيق الاختبار، فليس هناك قيمة ثبات واحدة للاختبار يمكن أن تكون صحيحة لجميع مجموعات المفحوصين و لجميع ظروف الاختبار. و تحسب من خلال معادلات ليفنجستون و برينان و كين.

و يبين **علام (2007)** أنه ينصب الاهتمام في الاختبارات مرجعية المحك على معرفة انحراف القيمة التقديرية لدرجة الفرد في نطاق سلوكي معين عن درجة قطع محددة مسبقاً. واستخدم ليفنجستون المفهوم الكلاسيكي للثبات، فبدلاً من إيجاد انحراف درجات الأفراد عن متوسط درجات النطاق السلوكي، أوجد انحراف درجات الأفراد في النطاق السلوكي عن درجة القطع المحددة. و استعاض عن مفهوم التباين بمفهوم متوسط مجموع مربعات انحرافات الدرجات الملاحظة المتوقعة، و ذلك بحساب قيمة انحراف درجات كل فرد عن درجة القطع في الاختبار.

الدراسات ذات الصلة

هناك العديد من الدراسات التي أجريت لقياس مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة في مراحل عمرية مختلفة، كما و هدفت عدد من الدراسات إلى بناء اختبارات محكية المرجع في مجالات مختلفة حيث لا توجد دراسات في بناء اختبارات محكية المرجع في الفهم القرائي، فقد قام يوسف (1983) بدراسة هدفت إلى تقويم الاستيعاب القرائي أو ما اصطلح عليه بالاستعداد التحصيلي للاستيعاب القرائي في اللغة العربية للطلبة الذين أنهوا الصف الثالث الإعدادي من مدارس تابعة لكل من الدوائر التربوية التالية: عمان و البلقاء و الكرك و علاقته بتفرعهم . أما عينة الدراسة فتألفت من 988 طالباً و طالبة (684 من الصف الأول الثانوي، و 304 من الصف الثاني الثانوي) موزعين على ثلاث دوائر تربوية (عمان والبلقاء والكرك). ولتحقيق الغرض من الدراسة، أعد اختباراً معياري المرجع خاصاً لقياس مستوى الاستيعاب القرائي، حيث استخدم طرقاً متعددة للتحقق من صدق و ثبات الاختبار.

حللت البيانات التي تم الحصول عليها بالتعرف إلى المتوسط الحسابي و معاملات الارتباط وتحليل التباين و المقارنة الثنائية بين متوسطات أداء الفئات المشاركة في الدراسة، و قد بينت النتائج أنه يمكن تصنيف الطلبة الذين ينهون المرحلة الإعدادية بحسب مستوى أدائهم على مقياس للاستيعاب القرائي.

وقد هدفت دراسة زادة (1991) التعرف إلى مستوى الاستيعاب القرائي بنوعيه الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي في المدارس الحكومية و الخاصة و التابعة لوكالة الغوث في منطقتي عمان الكبرى الأولى و الثانية، و كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق في الاستيعاب القرائي بين طلاب و طالبات الصف الرابع الابتدائي تعزى إلى الجنس ، و أخيراً هدفت إلى تحديد نقاط القوة و الضعف في حالة كل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي لدى هؤلاء الطلبة . وتكونت عينة الدراسة من 933 طالباً و طالبة من الصف الرابع الابتدائي منهم

475 ذكوراً و 458 إناثاً. و لغايات الدراسة تم بناء أداة لقياس مستوى الاستيعاب القرائي بنوعيه الحرفي و الاستنتاجي، وهو اختبار معياري المرجع و قد تم التأكد من صدقه و ثباته .

و تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية و تحليل التباين الأحادي للبيانات التي تم جمعها باستخدام أداة الدراسة، و قد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط الأداء على فقرات الاختبار يساوي 22.19 من 37 فقرة أي بنسبة 60% من العلامة الكلية في الاختبار ، وتشير هذه النتيجة إلى أن مستوى الاستيعاب القرائي للطلبة في الاختبار كان متوسطاً نوعاً ما . وأظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات أداء الطلبة على اختبار الاستيعاب القرائي الحرفي تعزى إلى الجنس.

و في دراسة قام بها بني عيسى (1996) ببناء اختبار محكي المرجع في القدرة الرياضية للمرحلة الأساسية الأولى (السادس الأساسي) يمكن بوساطته قياس مستوى اتقان الطلبة للمهارات الرياضية الأساسية المحددة باعتبارها أهم مكونات القدرة الرياضية، و استخدامه في تحديد مستوى أدائهم مقارنة بمستوى التمكن، و تشخيص جوانب القوة و الضعف لديهم. و قد طبق الاختبار على عينة مكونة من (706) من طلبة الصف السادس الأساسي من مدارس مديريتي التربية و التعليم في إربد الأولى و الكورة، و تم التحقق من صدقه و ثباته بطرق عدة.

و بعد استخدام التحليل الإحصائي و حساب المتوسطات و النسب المئوية و استخدام اختبار (ت) كانت النتائج تشير إلى تدني مستوى أداء الطلبة في اكتساب المهارات الرياضية الأساسية المكونة للقدرة الرياضية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في القدرة الرياضية، كما حسبت نسبة الطلبة الذين أجابوا عن جميع فقرات كل مجال من مجالات القدرة الرياضية، و وجد أن هناك تدنياً واضحاً في نسب الطلبة الذين أتقنوا المهارات الرياضية بشكل تام.

و قامت بالمر Palmer (1997) من جامعة بريتوريا في جنوب أفريقيا بدراسة مقارنة للفهم القرائي والاستماعي لدى أطفال من مجموعات عمرية مختلفة، باستخدام أداتي قياس: اختبار التحقق من

الجملة، واختبار الأداء للفهم القرائي و الاستماعي للغة الانجليزية كلغة أولى وهي اختبارات مقننة تم التحقق من صدقها و ثباتها.

حيث طبقت الاختبار على عينة مكونة من ثلاث مجموعات: (28) طالباً، (30) طالباً، (30) طالباً على التوالي من مدارس خاصة في بريتوريا في جنوب أفريقيا، حيث كانت متوسطاتهم العمرية هي: (9.4)، (10.3)، (11.4) و تمت مقارنة النتائج في كلا الاختبارين لهذه المجموعات. و قامت الباحثة بحساب النسبة المئوية للنتائج، و الوسط الحسابي و الانحراف المعياري، و استخدمت اختبار (ت) لحساب الفروق و ما إذا كانت ذات دلالة، و كذلك تم حساب معاملات الارتباط لمعرفة قوة العلاقة بين نتائج الاختبارين في كلا الجانبين القرائي و الاستماعي.

و حللت الباحثة النتائج تحليلاً كمياً، حيث كانت النتائج للمجموعات الثلاث في اختبار الأداء متشابهة في الفهم القرائي و الاستماعي، بينما كانت الأفضلية للفهم الاستماعي في اختبار التحقق من الجملة، و اتجاه التطور كان واضحاً في كلا الاختبارين، حيث كانت النتائج تتزايد في كل مجموعة. كانت النتائج للاختبارين متشابهة في جانب الفهم الاستماعي، لكنه مختلف في جانب الفهم القرائي.

و قام الحجاج (2000) بدراسة هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق في الاستيعاب القرائي بين الطلاب و الطالبات تعزى إلى الجنس ، و تحديد نقاط القوة و نقاط الضعف في كل مهارة من مهارات الاستيعاب القرائي : الحرفي و الاستنتاجي و التقييمي لدى هؤلاء الطلبة .

و قد تكونت عينة الدراسة من 122 طالباً و طالبةً من مدارس محافظة الطفيلة. و لغايات الدراسة تم بناء اختبار تحصيلي لقياس مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي و الاستنتاجي و التقييمي، و قد تم التحقق من صدق الاختبار و ثباته.

وبعد حساب كل من المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية ، و استخدام اختبار (ت)، أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط الأداء في فقرات اختبار الاستيعاب القرائي بشكل عام يساوي 25.15 من 45 ، أي بنسبة 56% من العلامة الكلية للاختبار ، وهذه النتيجة تشير إلى أن مستوى الاستيعاب القرائي للطلبة في الاختبار كان متوسطاً.

و بحثت الطوالبة (2005) في درجة امتلاك طلبة الصفوف الرابع و الخامس والسادس الأساسي لمهارات الاستيعاب القرائي في مديرية عمان الثالثة ، و الفروق في درجة امتلاك المهارات القرائية تبعاً لمتغيرات الجنس و الصف الدراسي ، و التفاعل بين متغيري الجنس و الصف الدراسي. تكونت عينة الدراسة من 911 طالباً و طالبة بواقع 420 طالباً و 491 طالبة من طلبة الصفوف الرابع، و الخامس، والسادس الأساسي في المدارس التابعة لمديرية تربية و تعليم منطقة عمان الثالثة. و قد قامت الباحثة ببناء و تطوير ثلاثة مقاييس خاصة للدراسة بواقع مقياس لكل صف، و قد تم التحقق من صدق الاختبارات و ثباتها.

و قد تم حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية للبيانات، و استخدم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة، و اختبار تحليل التباين الأحادي، و اختبار تحليل التباين الثنائي، وتبين من نتائج الدراسة أن درجة امتلاك طلبة الصفوف الرابع و الخامس و السادس لمهارات الاستيعاب القرائي مرتفعة سواء أكانت المهارات القرائية للمستوى الحرفي أم الاستنتاجي أم التقييمي أم الإبداعي . كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك أفراد عينة الدراسة لمهارة القراءة للمستوى الإبداعي تعزى إلى متغير الجنس لصالح الطلبة الذكور.

و قامت أبو عواد (2006) بدراسة هدفت إلى تطوير اختبار تشخيصي محكي المرجع للكشف عن الأخطاء التي يقع فيها طلبة الصفوف من الخامس وحتى السابع الأساسي في مادة الرياضيات في المدارس الأساسية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من(1501) من طلبة الصفوف من الخامس وحتى السابع الأساسي في الأردن. ومن أجل ذلك تم بناء ثلاثة اختبارات تشخيصية محكية المرجع في الرياضيات بحيث تغطي الأهداف المتوقع تحقيقها بعد تدريس منهاج الرياضيات في الصفوف الثلاثة: الخامس والسادس والسابع، و تم توفير دلالات عن صدق الاختبارات التشخيصية محكية المرجع للصفوف الخامس والسادس والسابع و ثباتها باستخدام طرائق مختلفة.

و قد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأداء على كل فقرة من الفقرات، ومن أبرز نتائج الدراسة ظهور عدد من مواطن القوة و عدد من مواطن الضعف لدى كل من طلبة الصف الخامس و طلبة الصف السادس و طلبة الصف السابع.

و هدفت دراسة قامت بها أبو مشنك (2007) التعرف إلى مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة مهارات الاتصال في مديرية عمان الثانية ، و ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستويات الاستيعاب القرائي الحرفي والاستنتاجي و الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي تعزى إلى الجنس . و تكونت العينة من 700 طالب و طالبة، منهم 350 طالباً، و 350 طالبة من مدارس مديرية عمان الثانية. ولغايات الدراسة فقد تم بناء أداة لقياس الاستيعاب القرائي بمستوياته الأربعة : الحرفي و الاستنتاجي والناقد و الإبداعي، و تم التحقق من صدق الاختبار وثباته باستخدام عدة طرق.

و بعد حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و النسب المئوية، و استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة، أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط الأداء على فقرات الاختبار كانت بنسبة 49.61% ، و تشير هذه النتيجة إلى أن مستوى الاستيعاب القرائي في الاختبار كان متدنياً . كما أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من مستوى الاستيعاب القرائي الاستنتاجي و الناقد و الإبداعي تعزى إلى متغير الجنس لصالح الطالبات .

و في دراسة أخرى قامت بها عوينة (2010) هدفت إلى التعرف إلى مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة العربية في بيت لحم/فلسطين ، والفروق في مستوى الاستيعاب القرائي تبعاً لمتغيرات نوع النص (أدبي و علمي) والجنس . و قد قامت الباحثة باختيار عينة مكونة من 127 طالباً و طالبة بواقع 57 طالباً و 70 طالبة من طلبة الصف السادس الأساسي في مديرية التربية و التعليم في منطقة بيت لحم. كذلك قامت الباحثة ببناء و تطوير أداة لقياس مستوى الاستيعاب القرائي، و قد تم التحقق من صدق الاختبار وثباته بعدة طرق.

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبيانات، كما و استخدم اختبار (ت) ، وأظهرت النتائج أن هناك زيادة في المتوسطات الحسابية لعلامات الطلبة في مهارات الاستيعاب القرائي الحرفي و الاستنتاجي و التقييمي و الإبداعي.

يلاحظ من الدراسات السابقة أن مستوى الفهم القرائي كان متوسطاً أو ضعيفاً كما في دراسة أبو مشنك و زادة و الحجاج، و أن النتائج كانت تعتمد على متوسطات الأداء على فقرات الاختبار و ليس على نسبة الاتقان و مدى تحقيقها من قبل الطلبة، و لم تتناول هذه الدراسات الصفوف الأساسية الأولى، و إنما تناولت الصفوف الأساسية العليا من الصف الرابع الأساسي و حتى التاسع الأساسي. أما بالنسبة لبناء اختبار محكي المرجع، فإن قلة من الدراسات تناولت هذا الجانب، و كانت تتركز حول القدرات القرائية والقدرات الرياضية ومدى إتقان الطلبة للنتاجات المتعلقة بكلتا القدرتين كما في دراستي بني عيسى و أبو عواد.

من هنا فإن الدراسة الحالية تتميز عن غيرها من الدراسات السابقة بأنها تتناول قياس الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي كنهاية للمرحلة الأساسية الأولى، و التي لم يتم تناولها سابقاً لهذه المرحلة الدراسية، كما و أن الهدف من بناء الاختبار لقياس الفهم القرائي هو معرفة مدى إتقان الطلبة للنتاجات الخاصة المذكورة في الإطار العام لمبحث اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، والذي لم يتم تناوله من قبل بالنسبة للقدرة على الاستيعاب و الفهم للنص المقروء وذلك في المؤسسات التربوية من مدارس وغيرها.

الفصل الثالث

الطريقة و الإجراءات

يعرض هذا الفصل مجتمع الدراسة ، و عينة الدراسة و كيفية اختيارها، و الخطوات و الإجراءات التي استخدمت في بناء اختبار الفهم القرائي لطلبة الصف الثالث الأساسي. كما و يوضح الطرق الإحصائية التي تمت بها معالجة البيانات و تحليلها، و يتناول المراحل التي مر بها بناء اختبار الفهم القرائي .

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثالث الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة شمال عمان. و قد بلغ عدد الطلبة المسجلين في الصف الثالث الأساسي حسب التشكيلات المدرسية الواقعية للسنة الدراسية (2012/2011) (3270) طالباً و طالبة يتوزعون في (95) شعبة، و الجدول (1) يوضح مجتمع الدراسة موزعاً حسب المجمع والجنس وعدد المدارس والشعب.

الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة

المجمع	الجنس	عدد الطلبة	عدد المدارس**	عدد الشعب
النزهة	ذكور	237	3	6
	إناث	292	4	8
الحسين	ذكور	173	2	4
	إناث	136	2	5
الهاشمي	ذكور	185	2	5
	إناث	147	2	4
صويلح ووادي السير	ذكور	164	2	5
	إناث	162	2	5
البقعة	ذكور	825	5	19
	إناث	833	8	29
القصور*	ذكور	71	2	5
	إناث	45		
المجموع	ذكور	1655	14	39
	إناث	1615	18	56
	الكلي	3270	32	95

*** مدارس القصور مختلطة.** **** تم اختيار المدارس التي تحتوي على الصف الثالث الأساسي فقط.**

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (402) طالباً وطالبة تم اختيارها من طلبة الصف الثالث الأساسي بطريقة عنقودية، حيث قامت الباحثة باختيار المدارس التي ينتمي إليها أفراد العينة من كل مجمع اختياراً عشوائياً، وقد بلغ عددها (13) مدرسة للذكور والإناث من مدارس مجتمع الدراسة، ثم استخدم الاختيار العشوائي لاختيار الشعب في حالة تعدد الشعب في المدرسة الواحدة، أما في حالة وجود شعبة واحدة فقد قامت الباحثة بأخذ جميع أفراد الشعبة. والجدول (2) يبين توزيع أفراد العينة حسب المجمع والمدرسة والجنس.

الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المجمع و المدرسة و الجنس

المجمع	الجنس	المدرسة	عدد الطلبة
النزهة	ذكور	ذكور النزهة الابتدائية الثالثة	39
	إناث	إناث النزهة الإعدادية الثالثة	32
الحسين	ذكور	ذكور الحسين الإعدادية الأولى	30
	إناث	إناث الحسين الإعدادية الثانية	22
الهاشمي	ذكور	ذكور الهاشمي الإعدادية الأولى	42
	إناث	إناث الهاشمي الإعدادية الثانية	33
صويلح	ذكور	ذكور صويلح الإعدادية	31
	إناث	إناث صويلح الإعدادية	32
وادي السير	ذكور	ذكور وادي السير الإعدادية	33
	إناث	إناث وادي السير الإعدادية	27
البقعة	ذكور	ذكور البقعة الابتدائية الثالثة	34
	إناث	إناث البقعة الابتدائية الثالثة	28
القصور	ذكور	القصور المختلطة الابتدائية الأولى	10
	إناث		9
المجموع	ذكور	219	402
	إناث	183	

أداة الدراسة

اختبار محكي المرجع لقياس نتاجات التعلم في الفهم القرائي في مبحث اللغة العربية للصف الثالث الأساسي.

خطوات بناء اختبار محكي المرجع:

اتبعت الباحثة الخطوات التالية لبناء الاختبار المحكي المرجع لقياس نتاجات التعلم في الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي.

أولاً: تحديد الغرض من الاختبار:

قصدت الباحثة بناء اختبار محكي المرجع لقياس مدى اتقان الطلبة لنتاجات التعلم في الفهم القرائي، ومدى امتلاكهم لهذه النتاجات كما تم ذكرها في الإطار العام في مبحث اللغة العربية. و يمتاز هذا الاختبار بأنه يحتوي على فقرات تقيس جميع المستويات بما فيها مستويات التفكير العليا، و ما يتوقع من الطالب أن يتقنه من هذه المستويات. كما أنه يقوم بتشخيص جوانب القوة والضعف في تحصيل الطلبة لهذه النتاجات، مما يساعد في إعطاء تغذية راجعة حول كيفية تعزيز نقاط القوة لديهم و الإقلال من نقاط الضعف، من خلال الاهتمام بكافة الجوانب و تطويرها.

ثانياً: تحديد نتاجات التعلم للفهم القرائي:

قامت الباحثة بتحديد نتاجات التعلم في الفهم القرائي، بالعودة إلى الإطار العام و النتاجات العامة والخاصة في اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، و المحور الرئيس هو القراءة، حيث اختارت الباحثة نتاجات التعلم المتعلقة بالفهم القرائي، و هي **(وزارة التربية والتعليم، 2005):**

1- أن يفهم الطالب الأفكار الرئيسة في النصوص.

2- أن يقرأ الطالب بقدر من الفهم و التحليل النصوص المناسبة لسنه.

3- أن يدرك الطالب العلاقات بين الكلمات في الجملة الواحدة.

4- أن يدرك الطالب الارتباطات بين الجمل و العبارات في الفقرة الواحدة.

5- أن يفسر الطالب الكلمات الجديدة من خلال السياق.

ثالثاً: تحديد المؤشرات السلوكية لكل نتاج من نتاجات التعلم:

حللت الباحثة كل نتاج تعلم في الفهم القرائي إلى مؤشرات سلوكية تدل عليه تتناسب و المرحلة الدراسية التي يمر بها الطالب و الكتاب المدرسي و مستويات التفكير لديهم، و الجدول (3) يبين نتاجات التعلم و المؤشرات السلوكية الدالة عليها في اختبار الفهم القرائي.

الجدول (3) نتاجات التعلم في الفهم القرائي و المؤشرات السلوكية الدالة عليها

نتاجات التعلم في الفهم القرائي	المؤشرات السلوكية لنتاجات التعلم في الفهم القرائي
أن يفهم الطالب الأفكار الرئيسية في النصوص	يحدد الفكرة الرئيسة في النص.
أن يقرأ الطالب بقدر من الفهم و التحليل المقالات المناسبة لسنه	يتعرف مضامين النص. يستنتج أحداثاً من خلال النص.
أن يدرك الطالب العلاقات بين الكلمات في الجملة الواحدة	يحدد الأسماء الظاهرة التي تؤول إليها الضمائر الواردة في النص.
أن يدرك الطالب الارتباطات بين الجمل و العبارات في الفقرة الواحدة	يرتب الأحداث ترتيباً زمنياً وفق ما جاء في النص. يربط بين السبب و النتيجة في أحداث النص.
أن يفسر الطالب الكلمات الجديدة من خلال السياق	يستنتج معاني الكلمات الجديدة في النص. يبين أضداد الكلمات الواردة في النص.

رابعاً: بناء جدول المواصفات:

بعد تحديد نتاجات التعلم في الفهم القرائي والمؤشرات السلوكية الدالة على كل منها، قامت الباحثة بالعودة إلى كتاب لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي للاطلاع على النصوص القرائية ومستوياتها، والأسئلة والتدريبات التي تقيس نتاجات التعلم في الفهم القرائي وأنواعها، ثم اطلعت على بعض الاختبارات التي أعدت في هذا المجال، واختبارات منشورة في كتب تتعلق بالفهم القرائي **حبيب الله (2000)**، والدراسات العربية والأجنبية، وكذلك من خلال البحث في الشبكة المعلوماتية (الانترنت).

و بعد أن أخذت الباحثة فكرة كاملة حول الموضوع اختارت نصاً مناسباً للصف الثالث الأساسي وهي قصة تحتوي على عدد مناسب من الكلمات التي يستطيع الطالب قراءتها و تفسير معظم معانيها، و قد قامت الباحثة بتقسيم النص إلى أربعة أجزاء، على غرار طريقة تدريس نصوص القراءة في دروس كتاب لغتنا العربية، حيث يقوم المعلم بتقسيم النص إلى عدد مناسب من الأجزاء، حيث يحتوي كل جزء على فكرة رئيسة خاصة به مرتبطة بالنص كاملاً، و من ثم طرح أسئلة متنوعة حول المضامين والمعاني والأضداد، و غير ذلك من الأسئلة المتعلقة بالفهم القرائي. وقد قامت الباحثة ببناء جدول مواصفات يحتوي على المؤشرات السلوكية من جهة والأجزاء الأربعة للنص من جهة أخرى، ويوضح ذلك الجدولان (4، 5). علماً بأن جدول المواصفات غير ضروري في الاختبارات محكية المرجع إلا أنه تم إيراده للاسترشاد به فقط.

الجدول (4) جدول مواصفات لاختبار الفهم القرائي.

المحتوى / مستويات الأهداف	الجزء الأول من النص 25%	الجزء الثاني من النص 25%	الجزء الثالث من النص 25%	الجزء الرابع من النص 25%	المجموع
مستوى المعرفة 25%	تعريف، تذكر ... تفاصيل، أحداث، معاني	تمييز، التعرف إلى ... دلالات، أسماء، وقائع	استدعاء، تسمية ... أماكن، حقائق، خصائص	تمييز، وصف ... اتجاهات، مؤثرات، أنواع، أقسام	8
مستوى الفهم والاستيعاب 40%	توضيح، تفسير ... معاني، عبارات	إعادة ترتيب، تمييز ... كلمات، علاقات	استخلاص، استنتاج ... صفات، دلالات	استدلال، توضيح ... استنتاجات، معاني، نتائج	12
مستوى التطبيق 25%	ربط، تنظيم ... استنتاجات، مواقف	إعادة بناء، ربط ... ظواهر، استنتاجات	تنظيم، إعادة بناء ... مواقف، ظواهر	ربط، تنظيم ... استنتاجات، مواقف	8
مستوى التحليل 10%	التعرف، التمييز ... علاقات، تفاصيل	التمييز، الاستنباط ... تفاصيل، أفكار	الاستنباط، الاستكشاف ... أفكار، علاقات	الاستكشاف، التعرف ... علاقات، تفاصيل	4
المجموع	8	8	8	8	32

الجدول (5) جدول المواصفات لاختبار الفهم القرائي مفصلاً.

المحتوى / مستويات الأهداف	الجزء الأول من النص 25%	الجزء الثاني من النص 25%	الجزء الثالث من النص 25%	الجزء الرابع من النص 25%	المجموع
مستوى المعرفة 25%	**- يسمي ما يعشش بين غصون الشجرة. - يتعرف ترتيب الأحداث في الفقرة: وصف الحديقة، وصف الشجرة الجافة، حب العصفورتين لمسكنهما.**	**- يذكر أن العصفورتان في جو من السعادة. - يتعرف على ترتيب الأحداث في الفقرة: هبوب الريح، تعجب العصفورتين من جمال الريح، إلقاء الريح التحية.**	**- يتعرف على وقت انطلاق الريح إلى اليمن. - يتعرف على ترتيب الأحداث في الفقرة: إقناع الريح العصفورتين بالذهاب معها، انطلاق الريح في أقل من ساعة، وصف اليمن.**	**- يذكر أن العصفورتين أرادتا أن تذهب الريح وحدها إلى اليمن. - يتعرف على ترتيب الأحداث في الفقرة: عدم رحيل العصفورتين، وصف الوطن، حب الوطن.**	**8**
مستوى الفهم والاستيعاب 40%	**- يميز معنى كلمة الضارة. - يستنتج ضد كلمة كئيبة. - يستدل على حب العصفورتين لمسكنهما من خلال الفقرة.**	**- يستنتج معنى كلمة هبت. - يميز ضد كلمة السعادة. - يستدل على جمال المكان الذي جاءت منه الريح.**	**- يميز معنى كلمة أطوف. - يستنتج ضد كلمة المهجور. - يستدل على رغبة الريح أن تترك العصفورتين مسكنهما.**	**- يستنتج معنى كلمة أفضل. - يستنتج ضد كلمة نترك. - يستدل على عدم وجود وطن للريح.**	**12**
مستوى التطبيق 25%	**- يربط بين الضمير في كلمة غصونها و كلمة الشجرة. - يربط بين النتيجة (إعجاب العصفورتين بمسكنهما) والسبب (حب الحياة فيه).**	**- يربط بين الضمير في كلمة منها و كلمة الريح. - يربط بين النتيجة (تعجب العصفورتين من جمال الريح) و السبب (خروج رائحة عطرة منها).**	**- يربط بين الضمير في كلمة مثلها و كلمة القصور والحدائق. - يربط بين النتيجة (رغبة الريح بأن تأتي العصفورتين معها) و السبب (اليمن أجمل من مسكنهما).**	**- يربط بين الضمير في كلمة فيها و كلمة الحديقة. - يربط بين النتيجة (اعتذار العصفورتين من الريح) والسبب (حب الوطن).**	**8**
مستوى التحليل 10%	**- يستنبط الفكرة الرئيسة: (وصف مسكن العصفورتين) من الفقرة.**	**- يستخلص الفكرة الرئيسة: (زيارة الريح للعصفورتين) من الفقرة.**	**- يميز الفكرة الرئيسة: (محاولة إقناع الريح للعصفورتين بالرحيل إلى اليمن).**	**- يستكشف الفكرة الرئيسة: (رفض العصفورتين ترك وطنهما).**	**4**
المجموع	**8**	**8**	**8**	**8**	**32**

خامساً: صياغة الفقرات:

ثم قامت الباحثة بصياغة (80) فقرة من نوع الاختيار من متعدد كقوالب وتم اختيار (32) فقرة منها، حيث تتكون الفقرة من أربعة بدائل، أحد هذه البدائل صحيحة، و البدائل الأخرى خاطئة، وتمت مراعاة شروط هذا النوع من الفقرات الموضوعية. و وبعد أن حددت الباحثة عدد الفقرات بـــ (32) فقرة، كما قدرت أن يكون زمن تطبيق الاختبار (45) دقيقة بحساب الفرق بين زمن انتهاء أول طالب من الاختبار كاملاً وزمن انتهاء آخر طالب من الاختبار مقسوماً على العدد 2. و حرصت الباحثة أن تكون الفقرات مألوفة لدى الطلبة في هذا الصف، حيث إن معظم السلوكات المراد قياسها في هذه الفقرات يوجد مثلها أو شبيه لها في كتاب اللغة العربية. و قامت الباحثة بكتابة عدد من الفقرات (4 فقرات) لقياس كل مؤشر سلوكي من المؤشرات السلوكية الدالة على نتاجات التعلم في الفهم القرائي التي سبق تحديدها. أي أن لكل جزء من الأجزاء الأربعة ثماني فقرات تغطي المؤشرات السلوكية الثمانية. و روعي أن تكون الفقرات مرتبطة بالمؤشر السلوكي الذي تقيسه من حيث السلوك و درجة الصعوبة. و بعد التأكد من وضوح النص و الفقرات و البدائل لكل سؤال، انتهت الباحثة من بناء و اختيار الفقرات التي تقيس الفهم القرائي.

سادساً: إخراج الصورة الأولية للاختبار:

بعد أن قامت الباحثة بصياغة الفقرات، عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، و هم خبراء اللغة العربية في منطقة شمال عمان و خبراء الحلقة الأساسية الأولى، و خبراء قياس و تقويم، وأساتذة في اللغة العربية في الجامعات، و متخصصون في المناهج و التربية و التعليم و التعلم، وذلك للحكم على مدى ارتباط محتوى كل فقرة من فقرات الاختبار بالمؤشر السلوكي المقابل له، ولإبداء آرائهم حول وضوح الفقرات وصياغتها اللغوية، و مناسبة البدائل لكل فقرة، و مناسبة الفقرات لمستوى الطلبة.

وبعد مراجعة آراء المحكمين وملاحظاتهم، تم إجراء التعديلات اللازمة على بعض الفقرات في ضوء نتائج التحكيم، وكنتيجة لذلك تكون الاختبار في صورته الأولية من (32) فقرة موزعاً على نتاجات التعلم والمؤشرات السلوكية الدالة عليها كما ذكر سابقاً (ملحق 1).

سابعاً: التجريب الأولي للاختبار:

قامت الباحثة باختيار مدرستين ابتدائيتين بشكل عشوائي، مدرسة للذكور و مدرسة للإناث من بين المدارس التابعة لمنطقة شمال عمان من خارج عينة الدراسة، و قد تكونت عينة التجريب الأولي من (69) مفحوصاً من طلبة الصف الثالث الأساسي، منهم (37) طالباً، و (32) طالبة.

و الهدف من التجريب الأولي هو التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار، و التي تتضمن ما يلي: التعرف إلى كل من مؤشر الصعوبة، و معامل التمييز، و فعالية البدائل لفقرات الاختبار، والتحقق من صدق و ثبات الاختبار. كذلك يساعد التجريب الأولي للاختبار على العينة التجريبية في معرفة وضوح الفقرات و تحديد زمن الاختبار المناسب له.

ثم قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على العينة التجريبية، و قد استغرق الاختبار حصة دراسية كاملة أي ما يعادل (45) دقيقة.

ثامناً: تحديد درجة القطع:

و قد قامت الباحثة باستخدام طريقة إبل(Ebel) لتحديد درجة القطع للاختبار، و كذلك لتحديد درجة القطع للمؤشرات السلوكية و نتاجات التعلم في الفهم القرائي، و يوضح عبابنة (2009) بأنه يتم تنفيذ طريقة إيبل على مرحلتين، إذ تأخذ هذه الطريقة بالاعتبار صعوبة الفقرة و أهميتها، ويقوم المحكمون بتصنيف الفقرة إلى فقرة سهلة أو فقرة متوسطة، أو فقرة صعبة، كما يتم تصنيفها حسب أهمية تضمينها في الاختبار إلى فقرة ليست مهمة أو مقبولة أو مهمة أو مهمة جداً. و بالتالي ينتج لدينا اثنتا عشرة مجموعة من الفقرات، و يقوم الخبراء بتعريف و تحديد خصائص المفحوصين من ذوي الكفاية الدنيا، ويتم تحديد نسبة الفقرات التي من المتوقع أن يجيب عنها ذوو الكفاية الدنيا إجابة صحيحة في الخلايا الاثنتي عشرة (3 مستوى الصعوبة X4 مستوى الأهمية)، و يتم حساب حاصل ضرب النسبة الصحيحة بعدد الفقرات في كل خلية، و بعد ذلك يتم إيجاد معدل درجات كل خلية (النسبة الصحيحة X عدد الفقرات) و هذا المعدل يمثل علامة القطع.

حيث زودت الباحثة خمسة محكمين من أهل الاختصاص في القياس و التقويم و خبراء التعليم للمرحلة الأساسية الدنيا بنموذج خاص يحتوي على جدول يتكون من صفوف و أعمدة، حيث كل فقرة في الاختبار له صفوف تمثل درجة الصعوبة للفقرة، و أعمدة تمثل مدى أهمية الفقرة، بالإضافة إلى عمود يمثل النسبة المئوية المتوقعة للإجابة، و تم إرفاق الاختبار بهذا النموذج (ملحق 2). و من ثم حللت الباحثة النماذج الخمسة لتقديرات المحكمين وسجلت النتائج في جدول يحتوي على أعمدة تمثل درجة صعوبة الفقرة، وأهميتها، و صفوف تمثل عدد الفقرات لكل منها، و النسبة المئوية المتوقعة للإجابة عنها، و عدد الفقرات X النسبة المئوية المتوقعة، و من ثم قامت بجمع الأعداد في عمود (عدد الفقرات)، و جمع الأعداد في عمود (عدد الفقرات X النسبة المئوية المتوقعة)، و من ثم قسمت العدد الناتج من مجموع العمود الأخير على مجموع عدد الفقرات، لإيجاد النسبة المئوية لدرجة القطع. و الجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6) نتائج التحكيم لإيجاد درجة القطع لاختبار الفهم القرائي

أهمية الفقرة و صعوبتها		عدد الفقرات	النسبة المئوية المتوقعة للإجابة	عدد الفقرات x النسبة المئوية المتوقعة
مهمة جداً	سهلة	1	60%	60
	متوسطة الصعوبة	16	68%	1088
	صعبة	21	55%	1155
مهمة	سهلة	17	77%	1309
	متوسطة الصعوبة	35	65%	2275
	صعبة	29	57%	1653
مقبولة	سهلة	13	83%	1079
	متوسطة الصعوبة	15	64%	960
	صعبة	13	37%	481
ليست مهمة	سهلة	-	-	-
	متوسطة الصعوبة	-	-	-
	صعبة	-	-	-
المجموع		160	-	10060

حيث إن متوسط مجموع حواصل الضرب = مجموع (عدد الفقرات X النسبة المئوية المتوقعة للإجابة)

مجموع عدد الفقرات

$$= \frac{10060}{160} = \%62.875$$

و بما أن الاختبار يتكون من (32) فقرة، و لكل فقرة علامة واحدة، فإن درجة القطع للاختبار ككل تساوي حاصل ضرب متوسط مجموع حواصل الضرب في المعادلة السابقة في عدد الفقرات (32):

$\frac{62.875}{100} \times 32 = 20.12$ ، و قد تم تقريبها للقيمة العددية (20).

أما بالنسبة لدرجات القطع لنتاجات التعلم، فتم إيجادها من خلال إيجاد درجات القطع للمؤشرات السلوكية الدالة عليها، حيث قامت الباحثة بإيجاد النسبة المئوية المتوقعة للإجابة عن الفقرات التابعة لهذا المؤشر في النماذج الخمسة لتقديرات المحكمين بأخذ المتوسط الحسابي لتقديرات المحكمين لكل مؤشر، و من ثم إيجاد حاصل ضرب النسبة المئوية المتوقعة للإجابة عن الفقرات التابعة لهذا المؤشر في عدد الفقرات الدالة عليه. و من ثم وجدت علامة الإتقان لكل نتاج من خلال المؤشر أو المؤشرات السلوكية الدالة عليها . و الجدول (7) يبين درجات القطع لكل نتاج من نتاجات التعلم.

الجدول (7) درجات القطع لكل نتاج من نتاجات التعلم

نتاجات التعلم	النسبة المئوية المتوقعة للإجابة	علامة الإتقان
النتاج الأول	%57.5	2
النتاج الثاني	%65.5	5
النتاج الثالث	%60	2
النتاج الرابع	%62.875	5
النتاج الخامس	%66.25	6
المجموع		20

تاسعاً: تحليل فقرات الاختبار:

بعد تطبيق الباحثة للاختبار على العينة التجريبية، قامت بتصحيح الأوراق، و رصد نتائج الطلبة، ثم تحليل فقرات الاختبار، و فيما يلي عرض للخصائص الإحصائية المميزة لفقرات الاختبار:

1- إيجاد مؤشر الصعوبة لفقرات الاختبار:

قامت الباحثة بتحليل نتائج كل مفحوص على حدة، حيث حللت كل فقرة في الاختبار لكل مفحوص، ثم قامت باحتساب عدد الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن كل فقرة من فقرات الاختبار، ثم قسمت عدد الإجابات الصحيحة على عددهم (أي عدد الطلبة في العينة التجريبية)، وبالتالي الحصول على مؤشر الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار. و الجدول (8) يبين مؤشرات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار في الاختبار المحكي المرجع. علماً بأن مؤشر الصعوبة غير ضروري في الاختبارات محكية المرجع، ولكن تم إدراجها

الجدول (8) مؤشرات الصعوبة لفقرات الاختبار للعينة التجريبية

رقم الفقرة	عدد الإجابات الصحيحة	مؤشر الصعوبة	رقم الفقرة	عدد الإجابات الصحيحة	مؤشر الصعوبة
1	49	0.71	17	29	0.42
2	47	0.68	18	48	0.70
3	48	0.70	19	52	0.75
4	52	0.75	20	48	0.70
5	29	0.42	21	32	0.46
6	30	0.43	22	45	0.65
7	36	0.52	23	36	0.52
8	54	0.78	24	22	0.32
9	50	0.72	25	40	0.58
10	62	0.90	26	59	0.86
11	48	0.70	27	52	0.75
12	27	0.39	28	57	0.83
13	25	0.36	29	35	0.51
14	16	0.23	30	26	0.38
15	16	0.23	31	21	0.30
16	48	0.70	32	38	0.55

و يتبين من خلال الجدول أن متوسط معاملات الصعوبة لفقرات اختبار الفهم القرائي هي (0.58) وقد تراوحت قيم معاملات الصعوبة من (0.23) للفقرة (15) إلى (0.90) للفقرة (10)، أي أن معظم الفقرات متوسطة الصعوبة، وأن الفقرات (10 و 26 و 28) هي فقرات سهلة، و أما الفقرات المتبقية هي فقرات مستوى صعوبتها مقبولة.

2- إيجاد معامل التمييز لفقرات الاختبار:

و بعد أن وجدت الباحثة مؤشرات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، قامت بتحديد عدد الطلبة الذين أتقنوا في الاختبار وعددهم (32) طالباً و طالبة، و عدد الطلبة الذين لم يتقنوا في الاختبار وعددهم (37)، ثم قامت باحتساب معامل التمييز باستخدام الطرق التالية:

1. مؤشر برينان : حيث قامت الباحثة بحساب مؤشر برينان لكل فقرة بإيجاد ناتج طرح نسبة عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة التي لم تتقن (أي عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة غير المتقنة على العدد الكلي للأفراد في المجموعة غير المتقنة) من نسبة عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة التي أتقنت (أي عدد الإجابات الصحيحة للمجموعة المتقنة على العدد الكلي للأفراد في المجموعة المتقنة)، و يكون الناتج هو معامل التمييز لكل فقرة. والجدول (9) يبين معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام مؤشر برينان.

الجدول (9) معاملات تمييز فقرات الاختبار باستخدام مؤشر برينان للعينة التجريبية

رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز
1	0.07	17	0.32
2	0.01	18	0.33
3	0.39	19	0.28
4	0.17	20	0.39
5	0.15	21	-0.05
6	0.35	22	0.42

7	0.19	23	0.25
8	0.23	24	0.34
9	0.46	25	0.26
10	0.19	26	0.27
11	0.45	27	0.17
12	0.14	28	0.21
13	0.26	29	0.28
14	0.15	30	0.40
15	0.09	31	0.19
16	0.22	32	0.37

و قد تراوحت معاملات التمييز لفقرات الاختبار من (0.14) إلى (0.45) عدا الفقرات (1و 2 و 15) حيث إن معاملات تمييزها منخفضة جداً، أما الفقرة (21) فهي في الاتجاه المعاكس لاتجاه الإجابة الصحيحة (أي أن عدد الطلبة غير المتقنين الذين أجابوا إجابة صحيحة عن هذه الفقرة أكثر من عدد الطلبة المتقنين الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة نفسها)، و لكن الفرق ضعيف جداً. وقد تم تعديل البدائل للفقرة (21) باستبدال بعضها و إعادة صياغة البعض الآخر.

2. معامل الارتباط الثنائي المتسلسل الحقيقي (Point Biserial Correlation): وقد تم حساب القدرة التمييزية للفقرة من خلال إيجاد معامل ارتباط بوينت بايسيريال (P_{bis}) (معامل الارتباط الثنائي المتسلسل الحقيقي) بين العلامة على الفقرة و العلامة الكلية على الاختبار بتطبيق المعادلة التالية:

معامل بوينت بايسيريال (P_{bis})= $\frac{\text{ص}^{\wedge}_{1} - \text{ص}^{\wedge}}{\text{ع}_{\text{ص}}} \times \sqrt{\frac{\text{ص}_{1}}{\text{ص}_{0}}}$ **(علام، 2002،ص281).**

حيث ص$^{\wedge}_{1}$ ترمز إلى متوسط توزيع الدرجات الكلية للمجموعة التي أجابت إجابة صحيحة عن مفردة معينة (أي س=1).

ص^ ترمز إلى متوسط توزيع الدرجات الكلية في الاختبار.

ع$_{\text{ص}}$ ترمز إلى الانحراف المعياري للدرجات الكلية في الاختبار.

ص$_{1}$ ترمز إلى نسبة عدد أفراد المجموعة الأولى التي حصلت على (واحد صحيح) في المفردة.

ص$_0$ ترمز إلى نسبة عدد أفراد المجموعة الثانية التي حصلت على (صفر) في المفردة.

و الجدول (10) يبين قيم معاملات التمييز لفقرات الاختبار باستخدام معامل بوينت بايسيريال (P_{bis}).

الجدول (10) معاملات تمييز فقرات الاختبار باستخدام معامل بوينت بايسيريال للعينة التجريبية

رقم الفقرة	معامل التمييز (P_{bis})	رقم الفقرة	معامل التمييز (P_{bis})
1	0.05	**17**	0.32
2	0.26	**18**	0.33
3	0.42	**19**	0.28
4	0.17	**20**	0.42
5	0.15	**21**	0.02-
6	0.33	**22**	0.42
7	0.22	**23**	0.22
8	0.26	**24**	0.28
9	0.46	**25**	0.23
10	0.16	**26**	0.30
11	0.45	**27**	0.20
12	0.14	**28**	0.18
13	0.23	**29**	0.28
14	0.18	**30**	0.40
15	0.10	**31**	0.19
16	0.22	**32**	0.37

حيث يلاحظ بالنسبة لقيمة معامل التمييز (P_{bis}) لفقرات الاختبار أنها تتراوح من (0.21) إلى (0.58) عدا الفقرات (1 و 2 و 13 و 21) حيث إن معاملات تمييزها منخفضة جداً، و قد تم تعديل البدائل لكل منها باستبدال بعضها و إعادة صياغة البعض الآخر.

3- التحقق من فاعلية البدائل لفقرات الاختبار:

و هي طريقة مماثلة لطريقة حساب مؤشر التمييز، إذ يتم فصل المفحوصين إلى مجموعتين للمقارنة وهما: المجموعة المتقنة، و المجموعة غير المتقنة، و من ثم نقوم بحساب ناتج طرح نسبة المفحوصين الذين اختاروا أحد البدائل الأربعة من المجموعة غير المتقنة من نسبة المفحوصين الذين اختاروا البديل نفسه من المجموعة المتقنة و من ثم نجد مؤشرات فاعلية البدائل بالاعتماد على تلك النسب.

و قد قامت الباحثة بتحديد عدد الإجابات لكل بديل من البدائل الأربعة لمجموعة المتقنين، و عدد الإجابات لكل بديل من البدائل الأربعة لمجموعة غير المتقنين، و من ثم صنفت المجموعتان في جدول، و للتحقق من فعالية البديل أي أنه في الاتجاه الصحيح (أي موجب إن كانت الإجابة صحيحة و سالب إن كانت الإجابة خاطئة) و أنه قد جذب عدداً لا بأس به من الطلبة، يتم إيجاد ناتج طرح نسبة الإجابات عن البديل في مجموعة غير المتقنين (أي عدد الإجابات للبديل على عدد غير المتقنين) من نسبة الإجابات عن البديل نفسه في مجموعة المتقنين (أي عدد الإجابات للبديل على عدد المتقنين). و الجدول(11) يوضح مؤشرات فاعلية البدائل الأربعة في كل فقرة من فقرات الاختبار.

الجدول (11) مؤشرات فاعلية البدائل الأربعة لكل فقرة من فقرات اختبار الفهم القرائي للعينة التجريبية

رقم الفقرة	أ	ب	ج	د
1	0.01	0.07*	-0.03	-0.03
2	-0.03	0.05	-0.04	0.01*
3	-0.22	0.39*	-0.11	-0.10
4	-0.05	-0.07	0.17*	-0.07
5	-0.14	0.15*	0.10	-0.09
6	-0.03	-0.16	0.35*	-0.14
7	-0.07	-0.06	0.19*	-0.09
8	-0.02	0.23*	-0.13	-0.08
9	-0.14	0.46*	-0.16	-0.16
10	0.19*	-0.03	-0.08	-0.05
11	0.45*	-0.08	-0.23	-0.14
12	-0.09	-0.07	0.14*	0.05
13	-0.08	-0.08	0.26*	-0.07
14	0.10	-0.05	0.15*	-0.24
15	-0.05	0.09*	-0.02	-0.02
16	-0.10	-0.18	0.06	0.22*
17	-0.09	-0.05	0.32*	-0.18
18	0.33*	-0.02	-0.13	-0.18
19	-0.16	-0.07	0.28*	-0.05
20	0.39*	-0.04	-0.16	-0.22
21	0.05	0.04	-0.04	-0.05*
22	0.42*	-0.23	-0.03	-0.40
23	0.25*	-0.15	-0.02	-0.06
24	0.34*	-0.06	-0.05	-0.15
25	-0.01	0.26*	-0.18	-0.02
26	-0.16	0.27*	-0.05	-0.08
27	0.17*	-0.04	-0.05	-0.10
28	-0.16	0.21*	-0.05	0
29	0.28*	-0.20	-0.14	-0.03
30	0.40*	-0.21	-0.24	0.017
31	0.19*	0.02	-0.04	-0.14
32	-0.35	0.37*	0.004	-0.03

* البديل الصحيح.

و يتضح من الجدول السابق أن مؤشرات فاعلية البدائل كانت جميعها سالبة باستثناء البدائل التالية (أ، ب، ج، د، أ، ج، أ، ب، د، د، ب، ج) للفقرات (1، 2، 5، 12، 14، 16، 21، 21، 28، 30،

31، 32) على الترتيب، و هذا يدل على أن معظم البدائل تميز بالاتجاه المعاكس لتمييز الفقرة. أما بالنسبة للبدائل الأخرى فقد تم تعديلها أو استبدالها، حيث تم تعديل البديل (ج) للفقرة (5) مثلاً، و استبدال البديل (ب) للفقرة (2).

4- التحقق من صدق الاختبار:

حيث يشير **علام (2002)** بأن جوانب الصدق من أهم الخصائص للاختبارات و المقاييس التربوية و النفسية، فصدق الاختبار يتعلق بالهدف الذي يبنى الاختبار من أجله، و بالقرار الذي يتخذ استناداً إلى درجاته، فدرجات الاختبار تستخدم عادة في التوصل إلى استدلالات معينة. و لكي نحدد مدى ملاءمة الاختبار لاستخدامات معينة ينبغي جمع معلومات مناسبة تتعلق بصدق الاختبار، و تعتمد هذه المعلومات على هدف أو أهداف عملية القياس و ليس على نوع الاختبار أو المقياس.

تم التحقق من صدق الاختبار بثلاث طرق:

أ) صدق المحتوى:

حيث عرضت الباحثة الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في القياس و التقويم وخبراء في اللغة العربية و المرحلة التعليمية الأساسية الدنيا لإبداء آرائهم و ملاحظاتهم حول وضوح الفقرات و مدى سلامة صياغتها اللغوية، و انتماء الفقرة إلى نتاجات التعلم و المؤشرات السلوكية المحددة سابقاً، و قد قامت الباحثة بتعديل و تغيير بعض فقرات الاختبار بناء على هذه الملاحظات و أهمها ضبط الحركات في النص، و تغيير بعض الفقرات غير المناسبة و تعديل بعضها الآخر وقد بلغ عدد الفقرات التي تم تغييرها أو تعديلها (6) فقرات، و بالتالي فإن الباحثة تعتقد بأن اختبار الفهم القرائي صادق من حيث المحتوى.

ب) الصدق المرتبط بالمحك:

حيث قامت الباحثة بالتحقق من الصدق التلازمي بإيجاد معامل الارتباط (بيرسون) بين علامات الطلاب في هذا الاختبار وعلاماتهم في نهاية الفصل الدراسي الثاني في مبحث اللغة العربية للعام الدراسي (2012/2011) فكانت قيمته (0.60) و هي قيمة متوسطة ومتوقعة إذ إن مهارة الفهم القرائي تعتبر إحدى مهارات اللغة العربية الكثيرة و لها خصائص مختلفة عن خصائص باقي المهارات، إذ أنها مرتبطة أكثر بقدرة الطالب على الفهم.

ج) صدق البناء:

و قد استخدمت الباحثة عدداً من الأساليب و المؤشرات الإحصائية للكشف عن صدق البناء، و هذه المؤشرات هي:

1) الاتساق الداخلي:

حيث تم إيجاد معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لهذا الاختبار، و بلغت قيمته (0.76)، مما يدل على وجود تجانس بين فقرات الاختبار في قياسها لمهارة الفهم القرائي.

2) صدق البناء عن طريق تحليل فقرات الاختبار:

حيث قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار و الدرجة الكلية على الاختبار، و قد تراوحت معظم قيم معاملات الارتباط بين (0.21 إلى 0.59) باستثناء الفقرات (1 و 2 و 13 و 21) حيث كانت معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للاختبار هي (0.16 و 0.10 و 0.09 و 0.02) على التوالي، كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار و الدرجة الكلية على النتاج الذي تنتمي إليه.

و قد تراوحت قيم معاملات الارتباط لفقرات الاختبار مع النتاجات بين (0.21 إلى 0.63)، و يبين الجدول (12) هذه القيم.

الجدول (12) قيم معاملات الارتباط بين الفقرة و النتاج الذي تنتمي إليه و بينها و بين الدرجة الكلية للاختبار للعينة التجريبية

النتاج	رقم الفقرة	معامل الارتباط بين الفقرة و النتاج الذي تنتمي إليه	معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للاختبار ككل
النتاج الأول	**7**	**0.48**	**0.23**
	14	**0.53**	**0.33**
	21	**0.55**	**0.02**
	25	**0.51**	**0.35**
النتاج الثاني	**1**	**0.36**	**0.16**
	8	**0.56**	**0.38**
	10	**0.50**	**0.44**
	15	**0.47**	**0.32**
	19	**0.37**	**0.33**
	22	**0.63**	**0.55**
	27	**0.54**	**0.52**
	30	**0.60**	**0.51**
النتاج الثالث	**4**	**0.44**	**0.26**
	13	**0.47**	**0.09**
	17	**0.55**	**0.41**
	29	**0.50**	**0.24**
النتاج الرابع	**2**	**0.21**	**0.10**
	5	**0.42**	**0.24**
	9	**0.53**	**0.59**
	12	**0.33**	**0.24**
	20	**0.62**	**0.59**
	24	**0.59**	**0.36**
	28	**0.56**	**0.53**
	31	**0.45**	**0.21**
النتاج الخامس	**3**	**0.51**	**0.40**
	6	**0.50**	**0.29**
	11	**0.63**	**0.53**
	16	**0.51**	**0.41**
	18	**0.51**	**0.48**
	23	**0.39**	**0.25**
	26	**0.50**	**0.54**
	23	**0.45**	**0.35**

و يبين الجدول السابق أن جميع القيم موجبة، و يلاحظ أن ارتباط كل فقرة مع النتاج الذي تنتمي إليه أعلى من ارتباطها مع درجة الاختبار ككل، مما يدل على أن الاتساق بين فقرات النتاج الواحد أعلى من الاتساق بين فقرات كل نتاج مع النتاجات الأخرى، أو مع الاختبار الكلي للفهم القرائي، أي أن الفقرة المنتمية إلى نتاج معين تساعد على وجه أفضل في قياس ذلك النتاج أو الاختبار ككل.
وبالتالي فهي فقرات متسقة مع بعضها بعضاً مما يدل على صدق بناء هذا الاختبار، حيث إن الارتباطات كانت موجبة لجميع فقرات الاختبار سواء أكانت مع النتاجات التي تنتمي إليها تلك الفقرات أم مع الدرجة الكلية للاختبار.

5- التحقق من ثبات الاختبار:

و قد استخدمت الباحثة الطرق التالية لتقدير ثبات الاختبار:

أ) الثبات بطريقة إعادة الاختبار:

تم حساب معامل ثبات الاستقرار بطريقة الإعادة، حيث قامت الباحثة بتطبيق الصورة الأولية للاختبار على العينة التجريبية، ثم تمت إعادة تطبيق الاختبار نفسه على نفس العينة بعد أسبوعين من التطبيق الأول على العينة التجريبية نفسها، ثم قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين علامتي كل طالب من هذه العينة (أي علامته على الاختبار، و علامته على الاختبار بعد إعادته)، و كانت قيمة معامل الارتباط هي (0.73).

ب) ثبات الاستقرار الداخلي:

وقد قامت الباحثة بحساب معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، و كانت قيمة معامل الثبات المحسوب هو (0.76).

ج) ثبات تقديرات درجات الأفراد:

حيث استخدمت الباحثة طريقة ليفنجستون في تقدير ثبات الاختبار، و ذلك باستخدام معادلة ليفنجستون التالية:

$$ر_{م م} = \frac{ر_{س س}\ ع_{س}^{2} + (س^{\wedge} - م)^{2}}{ع_{س}^{2}\ (س^{\wedge} - م)^{2}}$$

حيث $ر_{م م}$ = معامل ثبات الاختبار محكي المرجع.

$ر_{س س}$ = معامل ثبات الاختبار المحسوب بطريقة من الطرق السابقة.

$ع_{س}^{2}$ = تباين العلامات على الاختبار.

س^= الوسط الحسابي للعلامات على الاختبار.

م = العلامة التي اعتمدت كمحك (درجة القطع).

و بتطبيق المعادلة السابقة لحساب ثبات اختبار الفهم القرائي، حيث م = 20، س^ = 18.5، $ع_{س}^{2}$ = 25.3، $ر_{س س}$ = 0.76 (بطريقة كرونباخ ألفا)، نجد أن $ر_{م م}$ = 0.78.

حيث تبين معاملات الثبات السابقة بأن اختبار الفهم القرائي يتمتع بثبات جيد، نظراً للمرحلة الدراسية التي طبق فيها الاختبار، و هي نهاية المرحلة الابتدائية الدنيا.

عاشراً: تطبيق اختبار الفهم القرائي على عينة الدراسة و تصحيحه:

طبقت الباحثة اختبار الفهم القرائي بعد التعديلات و التغييرات على فقرات الاختبار التي أجرتها بناء على نتائج تحليل فقرات الاختبار السابقة، و ذلك في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام 2012/2011 وهي الصورة النهائية للاختبار (ملحق رقم 3).

و قد قامت الباحثة بالإشراف على سير تطبيق الاختبار بمساعدة المعلمين والمديرين و المشرفين لمدارس العينة التي اختيرت عشوائياً بعد أخذ الموافقات اللازمة لذلك من إدارة التعليم في منطقة شمال عمان التعليمية، و من ثم تم توزيع كراسات الاختبار على الطلبة، و طلب منهم تعبئة البيانات الخاصة بهم في الصفحة الثانية بعد عنوان الاختبار، و تم توضيح تعليمات الإجابة لهم المدونة في الصفحة الثالثة، و تم تحديد الزمن الكلي للاختبار وهو (45) دقيقة و عدد الفقرات (32) فقرة، و قامت الباحثة بتهيئة الطلبة و تعزيزهم و حثهم على تأدية أقصى أداء لهم للإجابة عن جميع الفقرات، و ضبط الطلبة و توفير أفضل مناخ صفي لهم، و المراقبة الجيدة. و بعد الانتهاء من عملية التطبيق، استطاعت الباحثة الحصول على نتائج الطلبة النهائية في مبحث اللغة العربية لتدقيق المعلومات الخاصة بطلبة عينة الدراسة من خلال السجلات المدرسية.

و من ثم قامت الباحثة بتصحيح أوراق الاختبار، و تم إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل فقرة، و صفر للإجابة غير الصحيحة، أو عدم الإجابة عن تلك الفقرة، و هكذا فإن درجة المفحوص الكلية تساوي مجموع درجاته من (32)، حيث إن الحد الأقصى للعلامة هي (32) درجة.

التوزيع التكراري لعلامات عينة الدراسة

والجدول (13) يبين التوزيع التكراري لعلامات أفراد عينة الدراسة.

الجدول (13) التوزيع التكراري لعلامات أفراد عينة الدراسة

العلامة الخام	التكرار	التكرار النسبي	التكرار التراكمي النسبي
3.00	1	0.2	0.2
4.00	1	0.2	0.5
5.00	6	1.5	2.0
6.00	1	0.2	2.2
7.00	7	1.7	4.0
8.00	13	3.2	7.2
9.00	12	3.0	10.2
10.00	10	2.5	12.7
11.00	22	5.5	18.2
12.00	14	3.5	21.6
13.00	26	6.5	28.1
14.00	27	6.7	34.8
15.00	28	7.0	41.8
16.00	24	6.0	47.8
17.00	23	5.7	53.5
18.00	24	6.0	59.5
19.00	24	6.0	65.4
20.00	29	7.2	72.6
21.00	28	7.0	79.6
22.00	24	6.0	85.6
23.00	15	3.7	89.3
24.00	10	2.5	91.8
25.00	11	2.7	94.5
26.00	11	2.7	97.3
27.00	4	1.0	98.3
28.00	4	1.0	99.3
29.00	2	0.5	99.8
31.00	1	0.2	100.0
المجموع	402	100.0	

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى بناء اختبار محكي المرجع في الفهم القرائي، حيث تم الرجوع إلى نتاجات التعلم في الفهم القرائي المذكور في الإطار العام لمنهاج اللغة العربية للصف الثالث الأساسي تحت قسم القراءة، و قد تم تطبيق الاختبار على عينة عشوائية من طلبة الصف الثالث الأساسي لقياس مدى تحقيقهم لهذه الأهداف، و مدى اتقانهم لها، و في هذا الاختبار تم عرض نص بشكل مجزأ إلى أربعة أجزاء، و كل جزء تتبعه ثماني فقرات تشمل جميع المؤشرات السلوكية لنتاجات التعلم للفهم القرائي، و بالتالي فإن كل مؤشر سلوكي يقيسه أربع فقرات، و ذلك لأغراض تحديد مستوى الإتقان لكل منها و بالتالي لكل نتاج تعلم و أخيراً للاختبار ككل. والجدول (14) يبين نتاجات التعلم (المجالات الخمسة) والمؤشرات السلوكية لكل منها حيث تم ترميز المؤشرات السلوكية بالحرف الذي يمثلها لتسهيل التعبير عنها في عرض النتائج.

الجدول (14) نتاجات التعلم و المؤشرات السلوكية لكل منها في اختبار الفهم القرائي

نتاجات التعلم في الفهم القرائي	المؤشرات السلوكية لنتاجات التعلم في الفهم القرائي
النتاج الأول: أن يفهم الطالب الأفكار الرئيسية في النصوص	أ) يحدد الفكرة الرئيسة في النص.
النتاج الثاني: أن يقرأ الطالب بقدر من الفهم والتحليل المقالات المناسبة لسنه	ب) يتعرف مضامين النص. ج) يستنتج أحداثاً من خلال النص.
النتاج الثالث: أن يدرك الطالب العلاقات بين الكلمات في الجملة الواحدة	د) يحدد الأسماء الظاهرة التي تؤول إليها الضمائر الواردة في النص.
النتاج الرابع: أن يدرك الطالب الارتباطات بين الجمل والعبارات في الفقرة الواحدة	هـ) يرتب الأحداث ترتيباً زمنياً وفق ما جاء في النص. و) يربط بين السبب والنتيجة في أحداث النص.
النتاج الخامس: أن يفسر الطالب الكلمات الجديدة من خلال السياق	ز) يستنتج معاني الكلمات الجديدة في النص. ح) يبين أضداد الكلمات الواردة في النص.

و سيتم عرض النتائج لكل نتاج من النتاجات الخمسة (فهم الفكرة الرئيسة، و الفهم و التحليل، والعلاقات بين الكلمات، و الارتباطات بين الجمل، و تفسير الكلمات الجديدة من خلال السياق)، بالإضافة إلى نتائج الاختبار ككل، كما سيتم توضيح نتائج كل مؤشر سلوكي من المؤشرات الثمانية (الفكرة الرئيسة، و المضامين، و استنتاج الأحداث، و الضمائر، و الترتيب الزمني، و السبب و النتيجة، و استنتاج المعاني، و الأضداد) وعلاقتها بنتائج النتاج التابع له.

وكإجراء تنظيمي عرضت النتائج تبعاً لأسئلة الدراسة فيما يأتي:

السؤال الأول: ما هي الخصائص السيكومترية للاختبار المحكي المرجع لقياس نتاجات التعلم في الفهم القرائي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بالخطوات التالية:

1- إيجاد مؤشر الصعوبة:

بعد تحليل اختبار الفهم القرائي لعينة الدراسة، تم حساب مؤشر الصعوبة، و هي نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن كل فقرة من فقرات الاختبار للمجموعتين المتقنة و غير المتقنة، و الجدول (15) يبين قيم مؤشرات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار لعينة الدراسة الرئيسة، علماً بأن مؤشر الصعوبة غير ضروري في الاختبارات محكية المرجع ولكن تم إيراده للاسترشاد به فقط.

الجدول (15) مؤشرات الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار لعينة الدراسة

رقم الفقرة	مؤشر الصعوبة	رقم الفقرة	مؤشر الصعوبة
1	0.54	**17**	0.28
2	0.78	**18**	0.58
3	0.68	**19**	0.69
4	0.67	**20**	0.59
5	0.28	**21**	0.43
6	0.50	**22**	0.48
7	0.45	**23**	0.44
8	0.77	**24**	0.32
9	0.57	**25**	0.67
10	0.86	**26**	0.84
11	0.63	**27**	0.68
12	0.30	**28**	0.81
13	0.42	**29**	0.43
14	0.19	**30**	0.28
15	0.60	**31**	0.32
16	0.53	**32**	0.38

و يلاحظ بأن متوسط معاملات الصعوبة لفقرات اختبار الفهم القرائي هي (0.53) و قد تراوحت قيم معاملات الصعوبة من (0.28) إلى (0.86)، ما عدا الفقرة (14) حيث معامل صعوبتها (0.19). مما يدل بأن غالبية الفقرات متوسطة الصعوبة، و أن هناك بعض الفقرات السهلة (10 و 26 و28)، و أما بقية الفقرات فإن مستوى صعوبتها مقبول.

2- إيجاد معامل التمييز:

قامت الباحثة بحساب القدرة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار بطريقتين:

أ) مؤشر برينان:

و هي تعتمد على درجة الإتقان، و تم حسابه لعينة الدراسة كما حسبت للعينة التجريبية، و يبين الجدول (16) قيم معاملات التمييز لكل فقرة بطريقة مؤشر برينان.

الجدول (16) معاملات التمييز لفقرات الاختبار باستخدام مؤشر برينان لعينة الدراسة

رقم الفقرة	معامل التمييز	رقم الفقرة	معامل التمييز
1	0.40	17	0.26
2	0.14	18	0.41
3	0.32	19	0.37
4	0.29	20	0.47
5	0.22	21	0.20
6	0.30	22	0.44
7	0.14	23	0.13
8	0.27	24	0.26
9	0.31	25	0.38
10	0.22	26	0.23
11	0.38	27	0.40
12	0.20	28	0.27
13	0.32	29	0.30
14	0.02	30	0.20
15	0.28	31	0.23
16	0.31	32	0.20

وقد تراوحت قيم معاملات التمييز لفقرات الاختبار باستخدام مؤشر بريئان من (0.20) إلى (0.47) باستثناء الفقرات (2 و 7 و 14 و 23) حيث إن معاملات تمييزها بالترتيب (0.14 و 0.14 و 0.02 و 0.13)، مما يدل على أن القدرات التمييزية لغالبية الفقرات تتمتع بقيم مقبولة.

ب) معامل التمييز باستخدام معامل ارتباط بوينت بايسيريال (P_{bis}):

حيث قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بوينت بايسيريال بين العلامة على الفقرة و العلامة الكلية على الاختبار، بتطبيق المعادلة التي استخدمت سابقاً لإيجاد معامل التمييز بهذه الطريقة و هي:

$$\text{معامل بوينت بايسيريال } (P_{bis}) = \frac{\hat{ص}_1 - \hat{ص}}{ع_ص} \times \sqrt{\frac{ص_1}{ص_0}}$$

و بتطبيق المعادلة السابقة، تم إيجاد معامل التمييز لفقرات اختبار الفهم القرائي لعينة الدراسة، والجدول (17) يبين قيم معاملات التمييز باستخدام معامل ارتباط بوينت بايسيريال (P_{bis}).

الجدول (17) معاملات التمييز لفقرات الاختبار باستخدام معامل ارتباط بوينت بايسيريال (P_{bis}) لعينة الدراسة

رقم الفقرة	معامل التمييز(P_{bis})	رقم الفقرة	معامل التمييز(P_{bis})
1	0.42	17	0.25
2	0.31	18	0.30
3	0.072	19	0.28
4	0.34	20	0.35
5	0.25	21	0.38
6	0.45	22	0.53
7	0.49	23	0.45
8	0.37	24	0.49
9	0.41	25	0.31
10	0.15	26	0.20
11	0.36	27	0.51
12	0.26	28	0.29
13	0.39	29	0.57
14	0.42	30	0.45
15	0.27	31	0.52
16	0.45	32	0.27

و قد تراوحت قيم معاملات التمييز باستخدام معامل ارتباط بوينت بايسيريال (P_{bis}) من (0.20) إلى (0.57)، ما عدا الفقرتين (3 و 10) حيث أن تمييزهما (0.07 و 0.15)، و هذا يعني أن القدرة التمييزية لفقرات الاختبار جيدة.

3- التحقق من فاعلية البدائل:

و للتحقق من فاعلية البدائل، استخدمت الباحثة مؤشر بريتان لإيجاد مؤشرات فاعلية البدائل الأربعة لكل فقرة من فقرات الاختبار، و الجدول (18) يبين مؤشرات فاعلية البدائل الأربعة لفقرات الاختبار باستخدام مؤشر بريتان.

الجدول (18) مؤشرات فاعلية البدائل الأربعة لكل فقرة من فقرات الاختبار لعينة الدراسة

رقم الفقرة	أ	ب	ج	د
1	-0.21	*0.40	-0.12	-0.13
2	0.03	-0.08	-0.02	*0.14
3	-0.06	*0.32	-0.15	-0.08
4	-0.01	-0.13	*0.29	-0.10
5	-0.05	*0.22	-0.03	-0.19
6	-0.02	-0.18	*0.30	-0.13
7	-0.05	-0.1	*0.14	-0.002
8	-0.10	*0.27	-0.05	-0.15
9	-0.10	*0.31	-0.09	-0.12
10	*0.22	-0.05	-0.09	-0.04
11	*0.38	-0.12	-0.08	-0.15
12	0.10	-0.005	*0.20	-0.17
13	-0.09	-0.09	*0.32	-0.17
14	0.05	-0.12	*0.02	0.03
15	-0.09	*0.28	-0.08	-0.17
16	-0.03	-0.23	-0.03	*0.31
17	-0.11	-0.08	*0.26	-0.12
18	*0.41	-0.09	-0.14	-0.19
19	-0.10	-0.14	*0.37	-0.09
20	*0.47	-0.18	-0.06	-0.17
21	-0.10	-0.05	-0.06	*0.20
22	*0.44	-0.14	-0.08	-0.21
23	*0.13	0.03	-0.03	-0.05
24	*0.26	-0.005	-0.16	-0.17
25	-0.16	*0.38	-0.13	-0.12
26	-0.05	*0.23	-0.07	-0.11
27	*0.40	-0.19	-0.05	-0.14
28	-0.09	*0.27	-0.08	-0.1
29	*0.30	-0.17	-0.1	-0.03
30	*0.20	0.04	-0.15	-0.15
31	*0.23	-0.16	-0.09	-0.08
32	-0.05	*0.20	-0.04	-0.03

* البديل الصحيح.

و يتبين من الجدول السابق أن قيم مؤشرات فاعلية البدائل لكل فقرة من فقرات الاختبار كانت في الاتجاه السالب ما عدا (أ و أ و أ و ب و ب) للفقرات (2 و 12 و 14 و 23 و 30) على الترتيب، و كانت قيم مؤشرات فاعلية البدائل متدنية و لكنها في الاتجاه الموجب و هي (0.03 و 0.10 و 0.05 و 0.03 و 0.04) على الترتيب، مما يدل على أن جميع البدائل قد جذبت عدداً من الطلبة. و قد تراوحت نسب الطلبة الذين أجابوا عن البدائل الأربعة لكل فقرة من فقرات الاختبار بين (0.03) و (0.47) باستثناء البدائل (د و ب و ب) من الفقرات (7 و 12 و 24) على الترتيب حيث كان تمييزها (0.002 و 0.005 و 0.006) على التوالي.

4- التحقق من صدق الاختبار:

و قد تحققت الباحثة من صدق الاختبار بالطرق التالية:

أ) الاتساق الداخلي:

حيث تم إيجاد معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لهذا الاختبار، وكانت قيمته (0.79)، وهي قيمة مرتفعة، مما يدل على وجود اتساق وتجانس بين فقرات اختبار الفهم القرائي.

ب) صدق البناء عن طريق تحليل فقرات الاختبار:

حيث قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار و الدرجة الكلية على الاختبار، و قد تراوحت معظم قيم معاملات الارتباط بين (0.20 إلى 0.57) باستثناء الفقرتين (7 و 14) حيث كانت معاملات ارتباطهما مع الدرجة الكلية للاختبار هي (0.16 و 0.07) على التوالي، كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار و الدرجة الكلية على النتاج الذي تنتمي إليه، و قد تراوحت قيم معاملات الارتباط لفقرات الاختبار مع النتاجات بين (0.35 إلى 0.62)، و يبين الجدول (19) هذه القيم التي توضح معاملات الارتباط بين الفقرات و النتاج الذي تنتمي إليه و الدرجة الكلية للاختبار ككل.

الجدول (19) معاملات الارتباط بين الفقرة و النتاج الذي تنتمي إليه و بينها و بين الاختبار ككل لعينة الدراسة

النتاج	رقم الفقرة	معامل الارتباط بين الفقرة و المجال الذي تنتمي إليه	معامل الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للاختبار ككل
النتاج الأول	**7**	0.52	0.16
	14	0.43	0.07
	21	0.60	0.30
	25	0.57	0.50
النتاج الثاني	**1**	0.52	0.45
	8	0.50	0.41
	10	0.54	0.48
	15	0.43	0.32
	19	0.55	0.45
	22	0.57	0.51
	27	0.59	0.52
	30	0.36	0.28
النتاج الثالث	**4**	0.56	0.40
	13	0.54	0.34
	17	0.55	0.27
	29	0.62	0.36
النتاج الرابع	**2**	0.39	0.27
	5	0.39	0.26
	9	0.46	0.37
	12	0.40	0.25
	20	0.62	0.57
	24	0.44	0.32
	28	0.43	0.37
	31	0.45	0.30
النتاج الخامس	**3**	0.50	0.42
	6	0.46	0.37
	11	0.49	0.45
	16	0.53	0.42
	18	0.56	0.53
	23	0.35	0.20
	26	0.51	0.45
	23	0.40	0.26

و يبين الجدول السابق أن جميع القيم موجبة، و يلاحظ أن ارتباط كل فقرة مع النتاج الذي تنتمي إليه أعلى من ارتباطها مع درجة الاختبار ككل، مما يدل على أن الاتساق بين فقرات النتاج الواحد أعلى من الاتساق بين فقرات كل نتاج مع النتاجات الأخرى، أو مع الاختبار الكلي للفهم القرائي، أي أن الفقرة المنتمية إلى نتاج معين تساعد على وجه أفضل في قياس ذلك النتاج أو الاختبار ككل. وبالتالي فهي فقرات متسقة مع بعضها بعضاً مما يدل على صدق بناء هذا الاختبار، حيث إن الارتباطات كانت موجبة لجميع فقرات الاختبار سواء أكانت مع النتاجات التي تنتمي إليها تلك الفقرات أم مع الدرجة الكلية للاختبار.

5- التحقق من ثبات الاختبار:

و قد استخدمت الباحثة الطرق التالية لإيجاد قيمة ثبات الاختبار لأفراد عينة الدراسة:

أ) ثبات الاستقرار الداخلي:

لإيجاد معامل ثبات الاستقرار الداخلي قامت الباحثة بتطبيق معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، و قد كانت قيمة معامل الثبات المحسوب هو (0.79).

ب) ثبات الاختبارات محكية المرجع:

استخدمت الباحثة طريقة ليفنجستون في تقدير ثبات الاختبار، و ذلك باستخدام معادلة ليفنجستون التالية:

$$\text{ر}_{\text{م م}} = \frac{\text{ر}_{\text{س س}}\ \text{ع}_{\text{س}}^{2} + (\text{س}\hat{}- \text{م})^{2}}{\text{ع}_{\text{س}}^{2}\ (\text{س}\hat{}- \text{م})^{2}}$$

حيث $ر_{م م}$ = معامل ثبات الاختبار محكي المرجع.

$ر_{س س}$ = معامل ثبات الاختبار المحسوب بطريقة من الطرق السابقة.

$ع_{س}^{2}$ = تباين العلامات على الاختبار.

س^= الوسط الحسابي للعلامات على الاختبار.

م = العلامة التي اعتمدت كمحك.

و بتطبيق المعادلة السابقة لحساب ثبات اختبار الفهم القرائي، حيث م = 20، س^ = 16.8، $ع_{س}^{2}$ = 29.16، $ر_{س س}$ = 0.79 (بطريقة كرونباخ ألفا)، نجد أن $ر_{م م}$ = 0.85.

حيث تبين معاملات الثبات السابقة بأن ثبات اختبار الفهم القرائي يتمتع بثبات عالٍ، نظراً للمرحلة الدراسية التي طبق فيها الاختبار، و هي نهاية المرحلة الابتدائية الدنيا.

السؤال الثاني: ما مستوى إتقان الطلبة لنتاجات التعلم في الفهم القرائي المذكورة في الإطار العام في مبحث اللغة العربية للصف الثالث الأساسي؟

و للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب الوسط الحسابي و الانحراف المعياري لدرجات الطلبة على المجالات الخمسة و الاختبار ككل لكلا الجنسين و للطلبة جميعاً، و النسب المئوية لمستوى امتلاك الطلبة لنتاجات التعلم في الفهم القرائي المذكورة في الإطار العام في مبحث اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، و للاختبار ككل استناداً إلى درجة القطع التي تم تحديدها بطريقة إيبل لاختبار الفهم القرائي ككل، ونقاط القطع لنتاجات التعلم للفهم القرائي، و الجدول (20) يبين هذه النتائج.

الجدول (20) الوسط الحسابي والانحراف المعياري للنتاجات الخمس للذكور والإناث والاختبار ككل لعينة الدراسة

التحليل الإحصائي		الذكور		الإناث		الكلي	
النتاج	العلامة الكلية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول	**4**	**1.7**	**1.0**	**1.7**	**1.0**	**1.7**	**1.0**
الثاني	**8**	**4.6**	**2.0**	**5.1**	**1.7**	**4.8**	**1.9**
الثالث	**4**	**1.7**	**1.1**	**1.9**	**1.1**	**1.8**	**1.1**
الرابع	**8**	**3.8**	**1.7**	**4.1**	**1.6**	**3.9**	**1.7**
الخامس	**8**	**4.4**	**1.9**	**4.7**	**1.7**	**4.5**	**1.8**
الاختبار ككل	**32**	**16.2**	**5.7**	**17.5**	**5.0**	**16.8**	**5.4**

و يوضح الجدول (20) أن الوسط الحسابي للعلامات في النتاج الأول (حيث إن العلامة الكلية للنتاج الأول يساوي 4) هو (1.7) للطلبة جميعاً، و هو للذكور مساوٍ للإناث و يساوي (1.7)، بينما الوسط الحسابي للعلامات في النتاج الثاني هو (4.8) لجميع الطلبة (حيث إن العلامة الكلية للنتاج الثاني يساوي 8)، و هو للذكور (4.6) و للإناث (5.1)، أما الوسط الحسابي للعلامات في النتاج الثالث لجميع الطلبة هو (1.8) (حيث إن العلامة الكلية للنتاج الثالث يساوي 4)، و هو للذكور (1.7) و للإناث (1.9). و في النتاج الرابع فإن الوسط الحسابي للطلبة جميعاً هو (3.9) (حيث إن العلامة الكلية للنتاج الرابع يساوي 8) وهي للذكور (3.8) و للإناث (4.1).

و يتبين أيضاً أن الوسط الحسابي في النتاج الخامس هو (4.5) للطلبة جميعاً (حيث إن العلامة الكلية للنتاج الخامس يساوي 8)، و هو للذكور (4.4) و للإناث (4.7). و أما الوسط الحسابي لعلامات الطلبة في الاختبار ككل هو (16.8) (حيث إن العلامة الكلية للاختبار الكلي يساوي 32)، و هو للذكور (16.2)، و للإناث (17.5). ويلاحظ من النتائج السابقة أن الطلبة من الإناث يتفوقن

على الطلبة الذكور في الوسط الحسابي في جميع المجالات باستثناء النتاج الأول، وكذلك تتفوق الإناث في الوسط الحسابي للاختبار ككل.

والجدول (21) يبين المتوسطات الحسابية لكل مؤشر من المؤشرات السلوكية الثمانية لكل من الذكور والإناث وللطلبة جميعاً.

الجدول (21) المتوسطات الحسابية لكل مؤشر من المؤشرات السلوكية الثمانية لكل من الذكور والإناث و للطلبة جميعاً لعينة الدراسة

المؤشرات السلوكية	المتوسط الحسابي للذكور	المتوسط الحسابي للإناث	المتوسط الحسابي للطلبة
أ	1.7	1.7	1.7
ب	2.6	2.9	2.7
ج	2.0	2.2	2.1
د	1.7	1.9	1.8
ه	1.1	1.3	1.2
و	2.6	2.8	2.7
ز	2.6	2.8	2.7
ح	1.8	1.9	1.8

و يوضح الجدول (21) أن المتوسطات الحسابية لجميع الطلبة تراوحت بين (1.2) للمؤشر (هـ)-(2.7) للمؤشرات (ب، و، ز) حيث كانت أعلى المتوسطات، أما بالنسبة للطلبة الذكور فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.1) للمؤشر (هـ) و (2.6) للمؤشرات (ب، و، ز) و هي أعلى

المتوسطات الحسابية كذلك، و تراوحت المتوسطات الحسابية للإناث بين (1.3) للمؤشر (هــ) (2.9) للمؤشر (ب) وهي أعلى مؤشر، و يلاحظ أن المتوسطات الحسابية للإناث أعلى من المتوسطات الحسابية للذكور للمؤشرات السلوكية جميعها باستثناء المؤشر (أ) حيث تساوى المتوسطان بنفس القيمة. ويوضح الجدول (22) نسب الإتقان لعلامات كل من الذكور و الإناث و الطلبة جميعاً، لجميع النتاجات وللاختبار ككل.

الجدول (22) نسب الإتقان لعلامات كل من الذكور و الإناث و الطلبة جميعاً، لجميع النتاجات وللاختبار ككل لعينة الدراسة

نتاجات التعلم	نسبة الإتقان للإناث	نسبة الإتقان للذكور	نسبة الإتقان لجميع الطلبة
1	%60	%68	%58
2	%67	%53	%60
3	%63	%54	%58
4	%47	%34	%40
5	%32	%31	%31
الاختبار ككل	%40	%30	%35

و يلاحظ من الجدول (22) أن نسب الإتقان لجميع الطلبة تتراوح بين (31%) للنتاج الخامس و(60%) للنتاج الثاني، أما بالنسبة لنسب الإتقان للذكور تتراوح بين (30%) للاختبار ككل(68%) للنتاج الأول، و بالنسبة للإناث تتراوح بين (32%) للنتاج الخامس(67%) للنتاج الثاني (قراءة الطالب بقدر من الفهم والتحليل)، و يبين الجدول أيضاً أن أعلى نسبة إتقان لجميع الطلبة و للإناث كانت في النتاج الثاني، بينما كانت أعلى نسبة إتقان للذكور هي في النتاج الأول. وأن الإناث تفوقن

على الذكور في جميع النتاجات و الاختبار ككل باستثناء النتاج الأول. و الجدول (23) يوضح نسب الإتقان لكل مؤشر من المؤشرات السلوكية التابعة لنتاجات التعلم.

الجدول (23) نسب الإتقان لكل مؤشر من المؤشرات السلوكية التابعة لنتاجات التعلم لعينة الدراسة

المؤشرات السلوكية	الذكور	الإناث	الكلية
أ	%68	%60	%58
ب	%55	%69	%61
ج	%78	%77	%70
د	%54	%63	%58
ه	%32	%40	%36
و	%57	%67	%61
ز	%58	%68	%63
ح	%37	%27	%29

و يوضح الجدول (23) أن النسب المئوية لإتقان جميع الطلبة في جميع المؤشرات السلوكية تتراوح بين (29%) للمؤشر (ح) و(70%) للمؤشر (ج)، و هي للذكور تتراوح بين (32%) للمؤشر (هـ) و(78%) للمؤشر (ج)، و للإناث تتراوح بين (27%) للمؤشر (ح) و(77%) للمؤشر (ج)، ويلاحظ من ذلك أن نسبة الإتقان للإناث كانت أعلى من نسبة إتقان الذكور في جميع المؤشرات السلوكية باستثناء (أ، ج، ح)، و كانت أعلى نسبة إتقان لجميع الطلبة و للذكور و للإناث للمؤشر (ج).

السؤال الثالث: هل يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في نتاجات التعلم للفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي يعزى إلى جنس الطالب ؟

و لمعرفة ما إذا كان هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في نتاجات التعلم للفهم القرائي أو لاختبار الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي يعزى إلى جنس الطالب، فقد استخدمت الباحثة اختبار (ت).

وباستخدام برنامج SPSS تم الحصول على النتائج المبينة في الجدول (24)، حيث يبين قيمة (ت)، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة (α= 0.05) لكل مجال وللاختبار ككل.

الجدول (24) قيمة (ت)، ودرجات الحرية، ومستوى الدلالة (α= 0.05) لكل نتاج وللاختبار ككل

النتاج	الجنس	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الأول	الذكور	0.19	400	0.847
	الاناث			
الثاني	الذكور	-2.8	400	0.006
	الاناث			
الثالث	الذكور	-1.4	400	0.165
	الاناث			
الرابع	الذكور	-1.8	400	0.069
	الاناث			
الخامس	الذكور	-1.8	400	0.069
	الاناث			
الكلي	الذكور	-2.4	400	0.019
	الاناث			

ويلاحظ من الجدول (24) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) لكل من النتاج الثاني، و للاختبار ككل، و هي لصالح الإناث، حيث إن المتوسط الحسابي للإناث كان أعلى من المتوسط الحسابي للذكور في النتاج الثاني، و في الاختبار ككل.

و يبين الجدول (24) أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) للنتاج الأول و الثالث و الرابع و الخامس رغم أن المتوسطات الحسابية للإناث كانت أعلى منها للذكور.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى بناء اختبار محكي المرجع لقياس نتاجات التعلم في الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث اللغة العربية في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة شمال عمان، و معرفة مستوى امتلاك الطلبة لهذه النتاجات في الفهم القرائي، و ما إذا كان هذا المستوى يتباين تبعاً لمتغير الجنس. و من أجل ذلك تم بناء اختبار محكي المرجع في الفهم القرائي في مبحث اللغة العربية وفق الإجراءات التي تم اتباعها في الفصل الثالث من هذه الدراسة، حيث تكون الاختبار من (32) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، و قد تم تطبيقها على عينة الدراسة.

و للإجابة عن السؤال الأول الذي يهدف إلى إيجاد الخصائص السيكومترية (مؤشر الصعوبة و معامل التمييز و الصدق و الثبات و فاعلية الفقرات) للاختبار المحكي المرجع في الفهم القرائي في مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي الذي تم إعداده لهذه الدراسة، فقد تم تحديد درجة القطع للاختبار بطريقة إيبل Ebel، حيث كانت النسبة المئوية للإتقان هي (63%) وتقابل هذه النسبة العلامة (20) من العلامة الكلية (32)، و هي قيمة مرتفعة كنسبة اتقان لمهارة الفهم القرائي. و تم إيجاد مؤشر الصعوبة لفقرات الاختبار و كانت قيمة متوسط مؤشرات الصعوبة لفقرات الاختبار هي (0.53)، وتراوحت معظم قيم مؤشرات الصعوبة من (0.28) إلى(0.86) و كانت غالبية الفقرات متوسطة الصعوبة، وتم كذلك إيجاد معامل التمييز لفقرات الاختبار، حيث تراوحت قيم معاملات التمييز باستخدام مؤشر برينان من (0.20) إلى (0.47) لغالبية الفقرات، أما باستخدام معامل ارتباط بوينت بايسيريال P_{bis} فقد تراوحت غالبية قيم معاملات التمييز من (0.20) إلى (0.57)، مما يدل على وجود توافق بين قيم معاملات التمييز بالطريقتين.

كما تم التحقق من صدق المحتوى للاختبار من خلال الإجراءات التي اتبعت في بنائه، أما بالنسبة للمؤشرات الدالة على صدق البناء للاختبار فقد استخدمت طريقتان، الأولى: الاتساق الداخلي من خلال استخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمته (0.79).

و الثانية: صدق البناء عن طريق تحليل فقرات الاختبار، حيث تراوحت غالبية قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار و الدرجة الكلية على الاختبار بين (0.20 إلى 0.57)، أما غالبية قيم معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار و الدرجة الكلية للنتاج الذي تنتمي إليه فكانت تتراوح بين (0.35 إلى 0.62).

أما بالنسبة للمؤشرات الخاصة بثبات الاختبار، فقد بلغ معامل الثبات باستخدام طريقة كرونباخ ألفا (0.79)، فيما بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام طريقة ليفنجستون (0.85) أي أنها أعلى من قيمة معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا.

و للإجابة عن السؤال الثاني الذي يهدف إلى الكشف عن مستوى إتقان الطلبة لنتاجات التعلم في الفهم القرائي المذكورة في الإطار العام في مبحث اللغة العربية للصف الثالث الأساسي، تم حساب المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة في الاختبار ككل و هي (16.8) من العلامة الكلية للاختبار الكلي و هي (32)، و هي للذكور (16.2)، و للإناث (17.5)، و يلاحظ من ذلك تفوق الإناث في الاختبار ككل، أما بالنسبة للنتاجات الخمسة، فإن النتائج تظهر أيضاً تفوق الإناث في المتوسطات الحسابية لجميع النتاجات (قراءة الطالب بقدر من الفهم والتحليل للمقالات المناسبة لسنه، و إدراك العلاقات بين الكلمات في الجملة الواحدة، و إدراك الطالب للارتباطات بين الجمل و العبارات في الفقرة الواحدة، و تفسير الكلمات الجديدة من خلال السياق)، عدا النتاج الأول (فهم الطالب للأفكار الرئيسة في النصوص) فقد كانت النتيجة متعادلة لكلا الذكور و الإناث.

ثم تم استخراج النسب المئوية للإتقان للاختبار ككل، حيث بلغت قيمته (35%) و هي نسبة متدنية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو مشنك (2007) للصف الثامن الأساسي وتعارضت مع كل من دراسة زادة (1991) للصف الرابع الأساسي ودراسة الحجاج (2000) للصف السادس الأساسي

ودراسة الطوالبة (2005) للصفوف الرابع و الخامس والسابع، و بالرغم من أن دراسة أبو مشنك (2007) طُبقت على طلبة الصف الثامن، والاختبار المستخدم هو اختبار معياري المرجع، و هذه النتيجة تعزى إلى عدة أسباب منها: عدم وضوح نتاجات التعلم المذكورة في الإطار العام لمنهاج اللغة العربية و المتعلقة بالفهم القرائي لدى المعلمين، و عدم التركيز على الأنشطة و أساليب التدريس و أساليب التقويم المتعلقة بمهارة الفهم القرائي، حيث يتم استخدام أساليب غير مطورة و أو غير متناسبة مع المرحلة العمرية للطلبة، و عدم تدريس الطلبة الفهم القرائي من الصف الأول و حتى الصف الثالث من قبل نفس المعلم و بالتالي عدم معرفته بالخبرات السابقة لديهم التي تساعده في معالجة ما يحتاجون إلى معالجته فيما يتعلق بمهارة الفهم القرائي، أو عدم التواصل بين معلمي الصفوف الثلاثة الأولى.

كما أن طبيعة الفهم القرائي تفرض التطور المعرفي له و بالتالي عدم الربط بين الصفوف الثلاثة الأولى فيما يتعلق بالفهم القرائي يؤدي إلى القصور في هذا الجانب، و عدم تدريب المعلمين على المناهج الجديدة قد يكون سبباً آخر لتدني مستوى الفهم القرائي، فقلة البرامج النوعية لتدريب المعلمين على تدريس المهارات التي تتطلب عمليات عقلية عليا، و عزوف المعلمين عن هذه البرامج و التي تساعدهم على النمو المهني في هذا الجانب، تنعكس على إعداد المعلمين لدروس القراءة، حيث يكون تركيز المعلمين على أدنى مستويات الفهم القرائي، و على طرح أسئلة ذات مستوى متدن، بالرغم من أن الفهم القرائي بطبيعته يتطلب التطور من الحد الأدنى للمعرفة ليرتقي إلى معرفة أكثر تطوراً، و التي تحتاج إلى مهارات تفكير عليا، و التي لم يتدرب عليها الطالب مسبقاً من خلال طرح المعلم أسئلة لمستويات تفكير عليا. و بالرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية و التعليم في تطوير مناهج اللغة العربية، إلا أن الكتاب المدرسي لا يزال يركز على أدنى مستويات الفهم القرائي. بالإضافة إلى أسباب تتعلق بالنص، حيث يركز معظم المعلمين على نصوص الكتاب المدرسي في اختباراتهم و التي تمت مناقشتها مسبقاً، و هناك أسباب تتعلق بالقارئ و بيئته، و حالته النفسية، وخلفيته المعرفية، و تمكنه من اللغة، و كذلك هناك دور مهم للعوامل الطبيعية و التي تؤثر على مستوى الفهم القرائي مثل: الإضاءة، و ترتيب المقاعد، و الراحة العامة،

و وسائل النشاط المدرسي، و الجو العائلي. و فيما يتعلق بالاختبار، فإن ارتفاع نسبة الإتقان المقترحة من قبل المحكمين لاختبار الفهم القرائي يمكن أن يكون سبباً آخر لتدني مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة. وهذه النتائج قد تكون ذات علاقة بتدني مستوى طلبة الصف الرابع الأساسي في الاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم للعام الدراسي (2012/2011).

أما بالنسبة لنسب الإتقان لكل من الذكور والإناث فإنه يُظهر تفوق الإناث حيث كانت النسب المئوية للذكور (30%) أما الإناث فكانت (40%). وتبين النتائج أن أعلى نسبة إتقان كانت للنتاج الثاني (قراءة الطالب بقدر من الفهم والتحليل للمقالات المناسبة لسنه) حيث بلغت قيمتها (60%)، وهي للذكور (53%) وللإناث (67%) أي أنها لصالح الإناث، يليها كل من النتاجين الأول والثالث (فهم الطالب الأفكار الرئيسة في النصوص، وإدراك العلاقات بين الكلمات في الجملة الواحدة) حيث بلغت النسبة المئوية لكليهما (58%)، حيث كان النتاج الأول لصالح الذكور بنسبة إتقان (68%)، وللإناث (60%).

أما النتاج الثالث فكان لصالح الإناث، حيث إن نسبة الإتقان للذكور كانت (54%)، و للإناث (63%)، و بالتالي فإن النتاجات الثلاثة الأولى كانت نسب الإتقان فيها متوسطة لجميع الطلبة، و لكل من الذكور و الإناث. أما النتاجان الرابع والخامس (إدراك الطالب للارتباطات بين الجمل و العبارات في الفقرة الواحدة، و تفسير الطالب للكلمات الجديدة من خلال السياق) فقد كانت نسب الإتقان لها متدنية، حيث كانت النسبة الأكثر انخفاضاً للنتاج الخامس حيث بلغت نسبة الإتقان له (31%)، و هي للذكور (31%) و للإناث (32%)، أي أنها متقاربة، أما النتاج الرابع فقد بلغت نسبة الإتقان له (40%)، حيث كانت للذكور (34%)، بينما للإناث (47%)، أي أنها كانت لصالح الإناث. و قد تعزى أسباب تفوق الإناث في الاختبار ككل وفي معظم النتاجات إلى أن المعلمات يركزن أكثر على مهارة الفهم القرائي و النتاجات المتعلقة بها عند تدريسهن لمبحث اللغة العربية، و أن المعلمات أكثر اهتماماً بعملية تخطيط التدريس لهذه المهارة، و أكثر اهتماماً بأساليب تدريس مهارة الفهم القرائي، وهذه النتيجة هي من خبرة الباحثة العملية في مجال التدريس.

تشير أيضاً النتائج إلى أن أعلى نسبة إتقان للمؤشرات السلوكية كانت للمؤشر السلوكي (ج) (استنتاج الأحداث من خلال النص)، و هي للذكور (78%) و للإناث (77%) أي أن نتائجهما متقاربة، و هي نسبة إتقان مرتفعة. بينما كانت نسب الإتقان متوسطة لكل من (أ، ب، د، و، ز)، حيث إنها كانت للمؤشر السلوكي (ز) (استنتاج معاني الكلمات الجديدة في النص) (63%) و هي للذكور (58%) بينما للإناث (68%)، أما للمؤشرين السلوكيين (ب، و) (التعرف إلى مضامين النص، و الربط بين السبب و النتيجة في أحداث النص) فكانت نسبة الإتقان لكليهما (61%)، و هما للذكور (55%، 57%) على الترتيب، و للإناث (69%، 67%) على الترتيب، و كذلك كانت نسب الإتقان لكلا المؤشرين (أ، د) (تحديد الفكرة الرئيسة، و تحديد الأسماء الظاهرة التي تؤول إليها الضمائر الواردة في النص) هي (58%)، و هي للذكور (68%– 54%) على الترتيب، و للإناث (60%– 63%) على الترتيب. و أظهرت النتائج تدنياً في نسب الإتقان لكل من المؤشرين السلوكيين (ه، ح) (ترتيب الأحداث ترتيباً زمنياً وفق ما جاء في النص، و بيان أضداد الكلمات الواردة في النص)، حيث إن النسبة الأكثر انخفاضاً كانت للمؤشر السلوكي (ح) حيث بلغت قيمتها (29%)، و هي للذكور (37%)، و للإناث (27%).

و أما للمؤشر السلوكي (ه) (يرتب الأحداث ترتيباً زمنياً وفق ما جاء في النص) فقد بلغت نسبة الإتقان له (36%)، و هي للذكور (32%)، و للإناث (40%). و بالتالي فإن الإناث يظهرن تفوقاً في المؤشرات السلوكية (ب، د، ه، و، ز)، بينما يتفوق الذكور على الإناث في المؤشرين (أ، ح).

و للإجابة عن السؤال الثالث فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في نتاجات التعلم للفهم القرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي تعزى إلى جنس الطالب، فقد أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) لكل من النتاج الثاني (قراءة الطالب بقدر من الفهم و التحليل لمقالات مناسبة لسنه)، و لاختبار الفهم القرائي ككل لصالح الإناث كما أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في الفهم القرائي تعزى إلى متغير الجنس وقد اتفقت هذه النتيجة مع كل من دراسة زادة (1991) للصف الرابع الأساسي، ودراسة أبو مشنك (2007) للصف الثامن الأساسي، و تعارضت مع كل من

دراسة الحجاج (2000) للصف السادس الأساسي، و دراسة الطوالبة (2005) للصفوف الرابع و الخامس و السادس، و دراسة عوينة (2010) للصف السادس الأساسي حيث لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في الفهم القرائي تعزى إلى متغير الجنس. حيث تشير الدراسات إلى أن هناك فرقاً جوهرياً لصالح الإناث في جوانب التطور اللغوي عند الأطفال، وأوضحت دراسة أخرى تفوق الإناث على الذكور في اللغة المكتوبة والقراءة، وهناك دراسة تبين وجود فروق بين الجنسين في أداء النصفين الكرويين للمخ (إتقان حروف الهجاء، والفهم القرائي، والفهم اللغوي) **كشيك، عوض (2011)**. بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في باقي النتاجات لهذه الدراسة (فهم الطالب للأفكار الرئيسة في النصوص، وإدراك الطالب للعلاقات بين الكلمات في الجملة الواحدة، وإدراك الطالب للارتباطات بين الجمل والعبارات في الفقرة الواحدة، وتفسير الطالب للكلمات الجديدة من خلال السياق).

وبما أن اختبار الفهم القرائي هو اختبار محكي المرجع وللصف الثالث الأساسي، فإن الدراسات السابقة التي تطرقت إلى جانب الفهم القرائي كانت أداة الدراسة فيها هو اختبار معياري المرجع، أي لا توجد نسب إتقان محددة مسبقاً لمهارة الفهم القرائي ولكل مكون من مكوناته، بالإضافة إلى أنه لم يتم مسبقاً دراسة الفهم القرائي لهذه المرحلة العمرية أي الصف الثالث الأساسي.

التوصيات

و قد خلصت الدراسة إلى التوصيات التالية:

1- القيام بأبحاث و دراسات مكثفة في الفهم القرائي لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا.

2- إعداد اختبارات محكية المرجع لجميع مجالات اللغة العربية بشكل منفصل أو اختبار عام في اللغة العربية لجميع الجوانب.

3- تطبيق اختبار الفهم القرائي على عينات أخرى من الطلبة في مدارس الأردن من مناطق مختلفة.

المراجع

المراجع العربية

أبو عواد، فريال. (2006) **تطوير اختبار تشخيصي محكي المرجع للكشف عن الأخطاء التي يقع فيها طلبة الصفوف الخامس والسادس والسابع في مادة الرياضيات في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو مشنك، دنيا. (2007) **مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة الاتصال في مديرية عمان الثانية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

بني عيسى، أحمد. (1996) **بناء اختبار محكي المرجع في القدرة الرياضية للمرحلة الأساسية الأولى.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

جابر، عبد الحميد. (1983). **التقويم التربوي و القياس النفسي.** القاهرة: دار النهضة العربية.

جرونلند، نورمان. (1973). **اعداد الاختبارات محكية المرجع للتعليم الصفي.** (ترجمة الدكتور محمد الخوالدة). الأردن: جامعة اليرموك. (1987).

حبيب الله، محمد. (2000). **أسس القراءة و فهم المقروء بين النظرية و التطبيق: المدخل في تطوير مهارات الفهم و التفكير و التعلم.** عمان: دار عمار.

الحجاج، بهجت. (2000). **مستوى الاستيعاب القرائي الحرفي و الاستنتاجي والتقييمي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مدارس محافظة الطفيلة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخطيب، فريد. (1993). **القياس و التقويم التربوي في المدرسة**. عمان: دار الهلال.

زادة، ريم. (1991). **مستوى الاستيعاب الحرفي و الاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي في منطقة عمان الكبرى**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.

الزيات، فتحي مصطفى. (1998). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية و التشخيصية والعلاجية**. سلسلة علم النفس المعرفي. القاهرة: دار النشر للجامعات.

الزيود، نادر و عليان، هشام. (1990). **مبادئ القياس و التقويم في التربية**. عمان: دار الفكر للنشر و التوزيع.

الشيخ، عارف. (2008). **القراءة من أجل التعلم**. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

الطوالبة، منار. (2005). **درجة امتلاك طلبة الصفوف الرابع و الخامس والسادس الأساسي في مديرية عمان الثالثة لمهارات الاستيعاب القرائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبابنة، عماد. (2009). **الاختبارات مرجعية المحك- فلسفتها و أسس تطويرها.** عمان: دار المسيرة للطباعة و النشر.

العبد الله، محمد. (2007). **أسس تعليم القراءة الناقدة للطلبة المتفوقين عقلياً.** عمان: جدارا للكتاب العالمي.

عصر، حسني. (1999). **الفهم عن القراءة: طبيعة عملياته و تذليل مصاعبه.** الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.

عطية، محسن. (2010). **استراتيجيات ما وراء المعرفة.** عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

علام، صلاح الدين. (2002). **القياس و التقويم التربوي و النفسي: أساسياته و تطبيقاته وتوجهاته المعاصرة.** القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين. (2007). **الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية و النفسية و التدريبية.** القاهرة: دار الفكر العربي.

عوينة، سمر. (2010). **مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في اللغة العربية في منطقة بيت لحم / فلسطين في ضوء متغيرات مختارة.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

كشيك، منى، عوض، فايزة (2011). العوامل المؤثرة في نمو الأطفال اللغوي (20 فقرة) دنيا الرأي، الحصول على الموضوع (العنوان الالكتروني من الانترنت):
http://pulpit.alwatanvoice.com/content/print/240882.html - تاريخ الحصول عليها 3، حزيران 2013

الكيلاني، عبدالله و عدس، عبد الرحمن و التقي، أحمد. (1993). **القياس والتقويم في التعلم والتعليم.** عمان: جامعة القدس المفتوحة.

مصطفى، عبد الله. (1994). **مهارات اللغة العربية.** دبي: آرام للدراسات و النشر والتوزيع.

وزارة التربية و التعليم. (2005). **الإطار العام و النتاجات العامة و الخاصة: اللغة العربية لعام 2005.** عمان: وزارة التربية و التعليم.

وزارة التربية والتعليم. (2012). **نتائج الاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم للعام الدراسي 2012/2011.** عمان: وزارة التربية والتعليم.

يوسف، خالد. (1983). **تقويم الاستيعاب القرائي للطلبة الذين أنهوا الصف الثالث الإعدادي و علاقته بتفرعهم في التخصصات الأكاديمية و المهنية في المرحلة الثانوية.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المراجع الأجنبية

Berk, Ronald. (1980). **Criterion- Referenced Measurement: The State of the Art**. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.

Cunningham, George, K. (1986). **Educational and Psychological Measurement**. NewYork: Macmillan Publishing Company.

Ebel, Robert. (1980). **Practical Problems in Educational Measurement**. Toronto: D.C. Heathand Company.

Gear, J., Gear, R. (2006). **Cambridge Preparation for the TOEFL Test**. 4th ed. New York: Cambridge University Press.

Herber, H. (1978). **Teaching Reading in the Content Areas**. New Jersey: Prentice- Hall, Inc.

Largan, J. (2002). **Reading and Study Skills**. 7th ed. New York: Mc Graw Hill.

Lunzer, E. and Gardner. (1979). **The Effective Use of Reading**. London: Heinemann Educational Books for the school Council.

Palmer, M. (1997). **A Comparative Study of Listening And Reading Comprehension in Children of Different Age-Group**. (Dissertation) Unpublished. University of Pretoria, Pretoria, South Africa.

Popham, James. (1981). **Modern Educational Measurement**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.

Richardson, J., Morgan, R. (1990). **Reading to Learn in the Content Area**. California: Wadsworth Publishing Company.

Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2001). **Reading problems: Assessment and teaching strategies.** (4^{th} ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Salvia, John, Ysseldyke, James. (1988). **Assessment: in Special and Remedial Education**. (4^{th} ed). Boston: Houghton Mifflin Company.

Simmons, J., Palmer, B. (1994). **Reading by Doing**. Illinois: National text book Company.

ملحق رقم (1)

الصورة الأولية لاختبار الفهم القرائي

المنطقة : شمال عمان

المدرسة: ________________________

الشعبة: أ ب ج د

الاسم: _________________________

المبحث: اللغة العربية

الموضوع: الفهم القرائي

عدد الفقرات: 32 فقرة

علامة الاختبار: 32 علامة

وقت الاختبار: ____________________

تعليمات الاختبار

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة ، أرجو اتباع التعليمات التالية :

1- اكتب/ي اسمك و الشعبة و اسم المدرسة فى المكان المخصص لذلك فى كراسة الأسئلة .

2- أجب/ أجيبي عن جميع الأسئلة و عددها 32 سؤالاً ولا تترك/ي سؤالاً دون الإجابة عنه.

3- حافظ/ي على كراسة الأسئلة، ولا تضع/ي أي علامة عليها.

4- أجب/ أجيبي عن الأسئلة في كراسة الأسئلة.

5- اقرأ/ي الأسئلة جيداً واختر/ي الإجابة الصحيحة وضع/ي دائرة حول رمز الإجابة التي قمت باختيارها كما في المثال الآتي:

*من الأعمال الحسنة التي يجب أن يتصف بها الطالب النجيب:

أ) الكذب.

ب) الصدق.

ج) السرقة.

د) الشتم .

اقرأ كل فقرة من الفقرات التالية، ثم ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة من البدائل الأربعة المعطاة لكل سؤال من الأسئلة التي تليها حيث تعطى علامة واحدة لكل إجابة صحيحة و صفر لكل إجابة خاطئة:

العُصْفورَتانِ وَ الرِّيح**

كانَتْ في إحْدى بلادِ العَرَبِ عُصْفورَتانِ جَميلَتان، وَ كانَتا تَعيشانِ في حَديقةٍ كَئيبَةِ المَنْظر، لا تُنْبتُ ثَمَرَةً وَ لا وَرَقةً. وَ كانَتْ في تِلْكَ الحَديقةِ شَجَرَةٌ جافَّةٌ، تُعَشِّشُ العَناكِبُ بَيْنَ غُصونِها، وَ تَنْتَشِرُ حَوْلَها الحَشائِشُ وَ النَّباتاتُ الضّارَّةُ. رَغْمَ سوءِ المَكان، كانَتِ العُصْفورَتانِ مُعْجَبَتَيْنِ بِهِ إعْجابًا كَبيرًا، وَ كانَتا تُحِبّانِ الحَياةَ فيهِ وَ لا تُطيقانِ الابْتِعادَ عَنْهُ.

1- تُعَشِّشُ بَيْنَ غُصونِ الشَّجَرَةِ:

أ) الحَشائِش.
ب) العَناكِب.
ج) النَّباتات.
د) الثِّمار.

2- كانَتِ العُصْفورَتانِ لا تُطيقانِ الابْتِعادِ عَنِ المَكانِ لأَنَّهُما:

أ) تُحِبّانِ الابْتِعادَ عَنِ الحَديقة.
ب) تُحِبّانِ الوُقوفَ عَلى الشَّجَرَة.
ج) تُحِبّانِ النَّظَرَ إلى الحَديقة.
د) تُحِبّانِ الحَياةَ في الحَديقة.

3- مَعْنى كَلِمَة (**الضّارَّة**) الوارِدَةِ في الفِقْرَةِ الأولى هُوَ التَّرْكيب الآتي:

أ) تُنْتِجُ بُذورًا.
ب) تُسَبِّبُ أمْراضًا.
ج) تُعْطي ثِمارًا.
د) لا تُعْطي ثِمارًا.

** زغلول، أحمد. (2000)، العصفورتان و الريح: من روائع أمير الشعراء أحمد شوقي، سلسلة زهور، مصر.

4- يَعودُ الضَّمير في كَلِمَةِ (**غُصونِها**) إلى كَلِمَةِ:

أ) الحَديقة.
ب) الثَّمَرَة.

ج) الشَّجَرَة.
د) الورَقة.

5- التَّرْتيبُ الصَّحيحُ لِلْأحْداثِ في الفِقْرَةِ الأولى هِيَ:
أ) وَصْفُ الحَديقة، حُبُّ العُصْفورَتَيْنِ لِمَسْكَنِهِما، وَصْفُ الشِّجَرَةِ الجافَّة.
ب) وَصْفُ الحَديقة، وَصْفُ الشِّجَرَةِ الجافَّة، حُبُّ العُصْفورَتَيْنِ لِمَسْكَنِهِما.
ج) وَصْفُ الشِّجَرَةِ الجافَّة، وَصْفُ الحَديقة، حُبُّ العُصْفورَتَيْنِ لِمَسْكَنِهِما.
د) حُبُّ العُصْفورَتَيْنِ لِمَسْكَنِهِما، وَصْفُ الحَديقة، وَصْفُ الشِّجَرَةِ الجافَّة.

6- ضِدُّ كَلِمَةِ (**كَئيبَةٍ**) الوارِدَةِ في الفِقْرَةِ الأولى:
أ) طويلَة.
ب) قديمَة.
ج) جَميلَة.
د) قبيحَة.

7- الفِكْرَةُ الرَّئيسَةُ مِنَ الفِقْرَةِ الأولى هِيَ:
أ) وَصْفُ الشَّجَرَةِ الجافَّةِ في الحَديقة.
ب) وَصْفُ العَناكِبِ الَّتي تُعَشِّشُ في الشَّجَرَة.
ج) وَصْفُ مَسْكَنِ العُصْفورَتَيْنِ الجَميلَتَيْن.
د) وَصْفُ أحَدِ البِلادِ العَرَبِيَّة.

8- تَدُلُّ عِبارَةُ (**رَغْمَ سوءِ المَكان، كانَتِ العُصْفورَتانِ مُعْجَبَتَيْنِ بِهِ إعْجابًا كَبيرًا**) عَلى:
أ) كُرْهِ العُصْفورَتَيْنِ الجَميلَتَيْنِ لِلْمَكان.
ب) حُبِّ العُصْفورَتَيْنِ الجَميلَتَيْنِ لِلْمَكان.
ج) عَدَمِ وُجودِ مَكانٍ آخَرَ تَسْكُنانِ فيه.
د) رَغْبَتِهِما في البَحْثِ عَن مَكانٍ جَديد.

ذاتَ لَيْلَةٍ بَيْنَما كانَتِ العُصْفورَتانِ عَلى غُصْنِ الشَّجَرَةِ في جَوٍّ مِنَ السَّعادَةِ وَالسُّرور، هَبَّتْ عَلَيْهِما ريحٌ مُنْعِشَةٌ تَفوحُ مِنْها رائِحَةُ العِطْر، فَقالَتِ العُصْفورَتانِ في صَوْتٍ واحِدٍ: " ما أجْمَلَ هذِهِ الرّيح! تُرى مِنْ أيْنَ جاءَتْ؟"، ألْقَتْ عَلَيْهِما الرّيحُ التَّحِيَّةَ ثُمَّ رَدَّتْ عَلَيْهِما: "إنّي قادِمَةٌ مِنَ اليَمَن".

9- (**قالَتِ العُصْفورَتانِ في صَوْتٍ واحِدٍ: ما أجْمَلَ هذِهِ الرّيح!**) لِأنَّ الرّيحَ:

أ) **قادِمَةٌ مِنَ اليَمَن.**
ب) **تَفوحُ مِنْها رائِحَةٌ عَطِرَة.**
ج) **ألْقَتْ عَلَيْهِما التَّحِيَّة.**
د) **تَهُبُّ عَلَيْهِما في اللَّيْل.**

10- كانَتِ العُصْفورَتانِ في جَوٍّ مِنَ:

أ) **السَّعادَة.**
ب) **الحُزْن.**
ج) **الهُدوء.**
د) **الإزْعاج.**

11- مَعْنى كَلِمَة (**هَبَّتْ**) الوارِدَة في الفِقْرَةِ الثّانِيَةِ هِيَ كَلِمَة:

أ) **جاءَتْ.**
ب) **رَحَلَتْ.**
ج) **أسْرَعَتْ.**
د) **خَرَجَتْ.**

12- الترتيب الصحيح للأحداث في الفقرة الثانية هو:

أ) **هُبوبُ الرّيح، سَعادَةُ العُصْفورَتَيْن، تَعَجُّبُ العُصْفورَتَيْنِ مِنْ جَمالِ الرّيح.**
ب) **سَعادَةُ العُصْفورَتَيْن، تَعَجُّبُ العُصْفورَتَيْنِ مِنْ جَمالِ الرّيح، هُبوبُ الرّيح.**
ج) **سَعادَةُ العُصْفورَتَيْن، هُبوبُ الرّيح، تَعَجُّبُ العُصْفورَتَيْنِ مِنْ جَمالِ الرّيح.**
د) **هُبوبُ الرّيح، تَعَجُّبُ العُصْفورَتَيْنِ مِنْ جَمالِ الرّيح، سَعادَةُ العُصْفورَتَيْن.**

13- يَعودُ الضَّمير في كَلِمَةِ (**مِنْها**) في الفِقْرَةِ الثانِيَةِ إِلى كَلِمَة:

أ) الرّائِحَة.

ب) الشَّجِرة.

ج) الرّيح.

د) المُنْعِشَة.

14- الفِكْرَةُ الرَّئيسَةُ في الفِقْرَةِ الثّانِيَةِ هِيَ:

أ) رائِحَةٌ عَطِرَةٌ تَفوحُ في المَكان.

ب) وُقوفُ العُصْفورَتَيْنِ عَلى الشَّجَرَة.

ج) زيارَةُ الرّيح لِلْعُصْفورَتَيْنِ الجَميلَتَيْن.

د) جَوُّ السَّعادَةِ الّذي تَعيشُهُ العُصْفورَتان.

15- تَدُلُّ عِبارَةُ (**هَبَّتْ عَلَيْهِما ريحٌ مُنْعِشَةٌ تَفوحُ مِنْها رائِحَةُ العِطْر**) عَلى أنَّ الرّيحَ جاءَتْ مِنْ مَكانٍ:

أ) يُشْبِهُ المَكانَ الّذي تَعيشانِ فيه.

ب) أجْمَل مِنَ المَكانِ الّذي تَعيشانِ فيه.

ج) أسْوَأ مِنَ المَكانِ الذّي تَعيشانِ فيه.

د) أبْعَد مِنَ المَكانِ الذّي تَعيشانِ فيه.

16- ضِدُّ كَلِمَة (**السَّعادَة**) الوارِدَة في الفِقْرَةِ الثّانِيَةِ هِيَ:

أ) الجُبْن.

ب) الفَرَح.

ج) الأَمانَة.

د) الحُزْن.

نَظَرَتِ الرِّيحُ في نَواحي الحَديقةِ قائِلَةً: "وَ ما هذا المَكان المَهْجور الذي تُفَضِّلانِ العَيْشَ فيهِ؟ ألا تَأْتِيانِ مَعي؟ فَإنّي ذاهِبَةٌ إلى اليَمَنِ في أقَلِّ مِنْ ساعَةٍ، وَ سَوْفَ تَجِدانِ سَعادَتَكُما هُناكَ حَيْثُ دِيار اليَمَنِ الجَميلَةِ، وَ سَوْفَ أطوفُ بِكُما في مَدينَةِ صَنْعاءَ وَمَدينَةِ عَدَن، وَ سَوْفَ أريكُما قُصورًا وَحَدائِقُ جَميلَةً لَمْ تَرَيا مِثْلَها أبَدًا، كَتِلْكَ الّتي كانَ يَمْتَلِكُها سَيْفُ بْنُ ذي يَزَن، أحَدُ مُلوكِ اليَمَنِ العُظَماءِ. هَيّا لا تَدَعا الفُرْصَةَ تَفوتُكُما".

17- يَعودُ الضَّميرُ في كَلِمَةِ (**مِثْلَها**) الوارِدَةِ في الفِقْرَةِ الثّالِثَةِ إلى كَلِمَةِ:

أ) **دِيار اليَمَن.**
ب) **صَنْعاء وَ عَدَن.**
ج) **القُصور وَ الحَدائِق.**
د) **المَكان المَهْجور.**

18- مَعْنى كَلِمَة (**أطوفُ**) الوارِدَةِ في الفِقْرَةِ الثّالِثَةِ في كَلِمَةِ:

أ) **أتَجَوَّلُ.**
ب) **أحْيا.**
ج) **أسْكُنُ.**
د) **أعْرِفُ.**

19- الوَقْتُ الَّذي سَتَنْطَلِقُ فيهِ الرِّيحُ إلى دِيارِ اليَمَن هُوَ:

أ) **بَعْدَ أكْثَرِ مِنْ ساعَة.**
ب) **بَعْدَ ساعَةٍ وَ نِصْف.**
ج) **بَعْدَ أقَلِّ مِنْ ساعَة.**
د) **بَعْدَ ساعَتَيْنِ وَ نِصْف.**

20- أرادَتِ الرِّيحُ مِنَ العُصْفورَتَيْنِ أنْ تَأْتِيا مَعَها لِأنَّ:

أ) **اليَمَنَ أجْمَلُ مِنْ مَسْكَنِهِما.**
ب) **بِلادَ اليَمَنِ كَبيرَةٌ وَ واسِعَةٌ.**
ج) **مَسْكَنِهِما أجْمَلُ مِنَ اليَمَن.**
د) **مَسْكَنِهِما أقْرَبُ إلى اليَمَن.**

21- تُشيرُ الفِكْرَةُ الرَّئيسَةُ في الفِقْرَةِ الثّالِثَةِ إلى:
أ) **تَفْضيلِ العُصْفورَتَيْنِ الجَميلَتَيْنِ لِلْمَكانِ المَهْجور.**
ب) **تَمَيُّزِ اليَمَنِ بِمَدينَتَيْ صَنْعاءَ وَ عَدَنَ الجَميلَتَيْن.**
ج) **امْتِلاكِ سَيْفِ بْنِ ذي يَزَنٍ لِلْقُصورِ وَ الحَدائِق.**
د) **مُحاوَلَةِ إقْناعِ الرّيحِ لِلْعُصْفورَتَيْنِ بِالرَّحيلِ مَعَها.**

22- تَدُلُّ عِبارَة (**لا تَدَعا الفُرْصَةَ تَفوتُكُما**) عَلى أَنَّ الرّيحَ أَرادَتْ مِنَ العُصْفورَتَيْنِ أَنْ:
أ) **تَتْرُكا مَسْكَنَيهِما.**
ب) **لا تَتْرُكا بِلادَ اليَمَن.**
ج) **تَتْرُكا بِلادَ اليَمَن.**
د) **لا تَتْرُكا مَسْكَنَيهِما.**

23- ضِدُّ كَلِمَة (**<u>المَهْجورِ</u>**) الوارِدَة في الفِقْرَةِ الثّالِثَة:
أ) **المَسْكون.**
ب) **المَتْروك.**
ج) **المَكْروه.**
د) **المَحْبوب.**

24- التَّرتيبُ الصَّحيح لِلأَحْداثِ في الفِقْرَةِ الثّالِثَةِ هُوَ:
أ) **إقْناعِ الرّيحِ لِلْعُصْفورَتَيْنِ بِالرَّحيل، الرَّحيلُ في أَقَلِّ مِنْ ساعَة، وَصْفُ اليَمَن.**
ب) **الرَّحيلُ في أَقَلِّ مِنْ ساعَة، إقْناعِ الرّيحِ لِلْعُصْفورَتَيْنِ بِالرَّحيل، وَصْفُ اليَمَن.**
ج) **وَصْفُ اليَمَن، إقْناعِ الرّيحِ لِلْعُصْفورَتَيْنِ بِالرَّحيل، الرَّحيلُ في أَقَلِّ مِنْ ساعَة.**
د) **الرَّحيلُ في أَقَلِّ مِنْ ساعَة، وَصْفُ اليَمَن، إقْناعِ الرّيحِ لِلْعُصْفورَتَيْنِ بِالرَّحيل.**

تَبادَلَتِ العُصْفورَتانِ الجَميلَتانِ النَّظَر، ثُمَّ قالَتْ إحْداهُما بِحِكْمَةٍ: "مَعْذِرَةً أيَّتُها الرّيح! لَنْ نَسْتَطيعَ الذَّهابَ مَعَكِ، فَأَنْتِ تَهُبّينَ مُنْذُ قديمِ الزَّمانِ عَلى جَميعِ البِلادِ، وَ لَمْ نَعْرِفْ بِأنَّ لَكِ سَكَنًا أوْ وَطَنًا. وَ هذِهِ الحَديقَةُ وَطَنُنا وَ بِلادُنا، نَشَأْنا فيها وَ تَرَبَّيْنا على أرْضِها، وَ نَحْنُ سُعَداءُ بِها مَهْما سَمِعْنا عَنْ بِلادٍ أجْمَلَ مِنْها. اذْهَبي وَحْدَكِ، لَنْ نَتْرُكَ وَطَنَنا حَتّى وَ لَوْ كانَتِ اليَمَنُ جَميلَةً، فَلا شَيْءَ في الدُّنْيا أفْضَلُ مِنْ هذا الوَطَنِ الّذي نَعيشُ فيه".

25- الفِكْرَةُ الرَّئيسَةُ في الفِقْرَةِ الرّابِعَةِ هِيَ:

أ) **نَشْأَةُ العُصْفورَتَيْنِ في الحَديقة.**

ب) **رَفْضُ العُصْفورَتَيْنِ تَرْكَ وَطَنِهِما.**

ج) **هُبوب الرّيح عَلى جَميع البِلاد.**

د) **عَدَمُ وُجودِ سَكَنٍ أوْ وَطَنٍ لِلرّيح.**

26- مَعْنى كَلِمَة (**أفْضَل**) الوارِدَة في الفِقْرَةِ الرّابِعَةِ هِيَ كَلِمَة:

أ) **أكْثَر.**

ب) **أحْسَن.**

ج) **أكْبَر.**

د) **أصْغَر.**

27- أرادَتِ العُصْفورَتان أنْ:

أ) **تَذْهَبَ الرّيحُ وَحْدَها إلى اليَمَن.**

ب) **تَعيشَ الرّيحُ مَعَهُما في الحَديقَة.**

ج) **تَذْهَبا مَعَ الرّيح إلى اليَمَن.**

د) **تَرْحَلا مِنَ الحَديقَةِ إلى اليَمَن.**

28- سَبَبُ اعْتِذارِ العُصْفورَتَيْن مِنَ الرّيح هُوَ أَنَّهُما:

أ) **تَعْرِفانِ اليَمَن.**

ب) **تُحِبّانِ وَطَنِهِما.**

ج) **لا تُحِبّانِ اليَمَن.**

د) **لا تُحِبّانِ الحَديقة.**

29- يَعودُ الضَّميرُ في كَلِمَةِ (**فيها**) الوارِدَة في الفِقْرَةِ الرّابِعَة:

أ) **الحَديقة.**

ب) **الدُّنْيا.**

ج) **اليَمَن.**

د) **الرّيح.**

30- تَدُلُّ عِبارَةُ (**فَأَنْتِ تَهُبّينَ مُنْذُ قَديمِ الزّمانِ عَلى جَميعِ البِلاد**) عَلى:

أ) **عَدَمِ وُجودِ وَطَن لِلرّيح.**

ب) **حُبِّ الرّيح لِليمِن كَثيرًا.**

ج) **حُبِّ الرّيح لِلحَديقة كَثيرًا.**

د) **وُجودِ وَطَنٍ جَديدٍ لِلرّيح.**

31- التَّرْتيبُ الصَّحيحُ لِلأَحْداثِ الوارِدَة في الفِقْرَةِ الرّابِعَة:

أ) **عَدَمُ رَحيلِ العُصْفورَتَيْنِ مَعَ الرّيح، عَدَمُ وُجودِ وَطَنٍ لِلرّيح، حُبُّ الوَطَن.**

ب) **حُبُّ الوَطَن، عَدَمُ وُجودِ وَطَنٍ لِلرّيح، عَدَمُ رَحيلِ العُصْفورَتَيْن مَعَ الرّيح.**

ج) **عَدَمُ وُجودِ وَطَنٍ لِلرّيح، عَدَمُ رَحيلِ العُصْفورَتَيْن مَعَ الرّيح، حُبُّ الوَطَن.**

د) **حُبُّ الوَطَن، عَدَمُ رَحيلِ العُصْفورَتَيْنِ مَعَ الرّيح، عَدَمُ وُجودِ وَطَنٍ لِلرّيح.**

32- ضِدُّ كَلِمَةِ (**نَتْرُك**) الوارِدَة في الفِقْرَةِ الرّابِعَةِ هِيَ كَلِمَة:

أ) **نَرْحَل.**

ب) **نَبْقى.**

ج) **نَكْبُر.**

د) **نَقْبَل.**

انتهت الأسئلة

ملحق رقم (2)

قائمة بأسماء المحكمين على اختبار الفهم القرائي

الرقم	المحكم	التخصص	مكان العمل
1	الأستاذ الدكتور عبد الرحمن الهاشمي	مناهج لغة عربية	جامعة عمان العربية
2	الدكتورة فريال محمد أبو عواد	قياس وتقويم	الجامعة الأردنية
3	الدكتور محمد المصري	قياس وتقويم	جامعة عمان العربية
4	الدكتور محمود خليل رشيد	قياس وتقويم	وكالة الغوث الدولية
5	الدكتورة فائزة العزاوي	مناهج اللغة العربية	جامعة عمان العربية
6	الدكتور محمد محمود حرب	آداب لغة عربية	وكالة الغوث الدولية
7	الدكتور عمر محمد للوه	لغة عربية	وزارة التربية والتعليم
8	الدكتورة جيهان نصار	قياس وتقويم	وكالة الغوث الدولية
9	الدكتور خليل الفيومي	أساليب تدريس لغة عربية	وكالة الغوث الدولية
10	محمد فوزي	مناهج وأساليب لغة عربية	وكالة الغوث الدولية
11	عماد نعامنة	مناهج لغة عربية	وزارة التربية والتعليم
12	علي العشي	قياس وتقويم	وكالة الغوث الدولية
13	خولة العذاربة	إشراف تربوي	وكالة الغوث الدولية
14	هدى فودة	إشراف تربوي	وكالة الغوث الدولية

ملحق رقم (3)

تحديد مستوى التمكن للاختبار بطريقة إبل Ebel

المحكم المحترم

تقوم الباحثة بدراسة لتطوير اختبار محكي المرجع لقياس نتاجات التعلم في الفهم القرائي للصف الثالث الأساسي. و يهدف هذا الاختبار لقياس مدى تمكن الطلبة من تحقيق نتاجات التعلم الخاصة بالفهم القرائي لطلبة الصف الثالث الأساسي. و بالتالي تحديد النتاجات التي لم يصل فيها الطلبة إلى مستوى التمكن. و سوف يتم تحديد مستوى التمكن (الحد الأدنى لمستوى الاجتياز في الاختبار) لطلبة الصف الثالث الأساسي من خلال طريقة إبل **Ebel**، حيث تقدم فقرات الاختبار (**32 فقرة**)، و كذلك مصفوفة (**جدول**) تتكون من أربعة صفوف و ثلاثة أعمدة، و تمثل الصفوف مدى أهمية تضمين كل فقرة في الاختبار (**مهمة جداً، مهمة، مقبولة، ليست مهمة**)، و تمثل الأعمدة مستوى صعوبة الفقرة (**سهلة، متوسطة الصعوبة، صعبة**).

يرجى منك عزيزي المحكم القيام بما يلي:

1- تحديد عدد الفقرات التي تقع في الخلية المناسبة من خلايا الجدول المعطى اعتماداً على أهمية تضمينها في الاختبار و مستوى صعوبتها.

2- تحديد النسبة المئوية لعدد الأفراد ممن لديهم الحد الأدنى من الكفايات (المهارات المحددة) التي يقيسها الاختبار الذين ينبغي أن يجيبوا عن كل فقرة إجابة صحيحة في كل خلية من خلايا الجدول.

شاكرة لكم حسن تعاونكم و مقدراً جهودكم

رقم الفقرة	مستوى صعوبة الفقرة	مدى أهمية تضمين الفقرة في الاختبار				النسبة المئوية المتوقعة للإجابة
		مهمة جداً	مهمة	مقبولة	ليست مهمة	
1	سهلة					
	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
2	سهلة					
	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
3	سهلة					
	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
4	سهلة					
	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
5	سهلة					
	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
6	سهلة					
	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
7	سهلة					
	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
8	سهلة					
	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
9	سهلة					
	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
10	سهلة					
	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
11	سهلة					
	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
12	سهلة					
	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
13	سهلة					
	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
14	سهلة					
	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
15	سهلة					
	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
16	سهلة					
	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					

رقم الفقرة	مستوى صعوبة الفقرة	مدى أهمية تضمين الفقرة في الاختبار				النسبة المئوية المتوقعة للإجابة
		مهمة جداً	مهمة	مقبولة	ليست مهمة	
	سهلة					
17	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
	سهلة					
18	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
	سهلة					
19	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
	سهلة					
20	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
	سهلة					
21	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
	سهلة					
22	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
	سهلة					
23	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
	سهلة					
24	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
	سهلة					
25	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
	سهلة					
26	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
	سهلة					
27	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
	سهلة					
28	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
	سهلة					
29	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
	سهلة					
30	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
	سهلة					
31	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
	سهلة					
32	متوسطة الصعوبة					
	صعبة					
المجموع						

ملحق رقم (4)

الصورة النهائية لاختبار الفهم القرائي

اختبار محكي المرجع لقياس نتاجات التعلم في الفهم القرائي في مبحث اللغة العربية للصف الثالث الأساسي

إعداد: نور فيصل التميمي

2012

المنطقة : شمال عمان

المدرسة: ______________________

الشعبة: أ ب ج د

الاسم: _________________________

المبحث: اللغة العربية

الموضوع: الفهم القرائي

عدد الفقرات: 32 فقرة

علامة الاختبار: 32 علامة

وقت الاختبار: __________________

تعليمات الاختبار

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة ، أرجو اتباع التعليمات التالية :

1- اكتب/ي اسمك و الشعبة و اسم المدرسة في المكان المخصص لذلك فى كراسة الأسئلة .

2- أجب/ أجيبي عن جميع الأسئلة و عددها 32 سؤالاً ولا تترك/ي سؤالاً دون الإجابة عنه.

3- حافظ/ي على كراسة الأسئلة، ولا تضع/ي أي علامة عليها.

4- أجب/ أجيبي عن الأسئلة في كراسة الأسئلة.

5- اقرأ/ي الأسئلة جيداً واختر/ي الإجابة الصحيحة وضع/ي دائرة حول رمز الإجابة التي قمت باختيارها كما في المثال الآتي:

*من الأعمال الحسنة التي يجب أن يتصف بها الطالب النجيب:

أ) الكذب.

ب) الصدق.

ج) السرقة.

د) الشتم .

اقرأ كل فقرة من الفقرات التالية، ثم ضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة من البدائل الأربعة المعطاة لكل سؤال من الأسئلة التي تليها حيث تعطى علامة واحدة لكل إجابة صحيحة و لا تعطى أي علامة للإجابة غير الصحيحة :

العُصْفورَتانِ وَ الرِّيح**

كانَتْ في إحْدى بِلادِ العَرَبِ عُصْفورَتانِ جَميلَتان، وَ كانَتا تَعيشانِ في حَديقةٍ كَئيبَةِ المَنْظرِ، لا تُنْبِتُ ثَمَرَةً وَ لا وَرَقَةً. وَ كانَتْ في تِلْكَ الحَديقةِ شَجَرَةٌ جافَّةٌ، تُعَشِّشُ العَناكِبُ بَيْنَ غُصونِها، وَ تَنْتَشِرُ حَوْلَها الحَشائِشُ وَ النَّباتاتُ الضّارَّةُ. رَغْمَ سوءِ المَكانِ، كانَتِ العُصْفورَتانِ مُعْجَبَتَيْنِ بِهِ إعْجابًا كَبيرًا، وَ كانَتا تُحِبّانِ الحَياةَ فيهِ وَ لا تُطيقانِ الابْتِعادَ عَنْهُ.

1- تُعَشِّشُ بَيْنَ غُصونِ الشَّجَرَةِ:

أ) الحَشائِش.
ب) العَناكِب.
ج) الأوراق.
د) الثِّمار.

2- كانَتِ العُصْفورَتانِ لا تُطيقانِ الابْتِعادِ عَنِ المَكانِ لأنَّهُما:

أ) تُحِبّانِ الابْتِعادَ عَنِ الحَديقة.
ب) تُحِبّانِ الرحيل من الحديقة.
ج) تُحِبّانِ النَّظَرَ إلى الحَديقة.
د) تُحِبّانِ الحَياةَ في الحَديقة.

3- مَعْنى كَلِمَة (**الضّارَّة**) الوارِدَةِ في الفِقْرَةِ الأولى هُوَ التَّرْكيب الآتي:

أ) تُنْتِجُ بُذورًا.
ب) تُسَبِّبُ أمْراضًا.
ج) تُعْطي ثِمارًا.
د) لا تُعْطي ثِمارًا.

** زغلول، أحمد. (2000)، العصفورتان و الريح: من روائع أمير الشعراء أحمد شوقي، سلسلة زهور، مصر.

4- يَعودُ الضَّمير في كَلِمَةِ (**غُصونِها**) إلى كَلِمَةِ:

أ) الحَديقة.
ب) الثَّمَرَة.

ج) الشَّجَرَة.
د) الورَقَة.

5- التَّرْتيبُ الصَّحيحُ لِلْأَحْداثِ في الفِقْرَةِ الأولى هِيَ:
أ) وَصْفُ الحَديقة، حُبُّ العُصْفورَتَيْنِ لِمَسْكَنِهما، وَصْفُ الشَّجَرَةِ الجافَّة.
ب) وَصْفُ الحَديقة، وَصْفُ الشَّجَرَةِ الجافَّة، حُبُّ العُصْفورَتَيْنِ لِمَسْكَنِهما.
ج) حُبُّ العُصْفورَتَيْنِ لِمَسْكَنِهما، وَصْفُ الشَّجَرَةِ الجافَّة، وَصْفُ الحَديقة.
د) حُبُّ العُصْفورَتَيْنِ لِمَسْكَنِهما، وَصْفُ الحَديقة، وَصْفُ الشَّجَرَةِ الجافَّة.

6- ضِدُّ كَلِمَةِ (**كَئيبَة**) الوارِدَةِ في الفِقْرَةِ الأولى:
أ) طويلَة.
ب) قديمَة.
ج) جَميلَة.
د) كبيرة.

7- الفِكْرَةُ الرَّئيسَةُ مِنَ الفِقْرَةِ الأولى هِيَ:
أ) وَصْفُ الشَّجَرَةِ الجافَّةِ في الحَديقة.
ب) وَصْفُ العَناكِبِ الَّتي تُعَشِّشُ في الشَّجَرَة.
ج) وَصْفُ مَسْكَنِ العُصْفورَتَيْنِ الجَميلَتَيْن.
د) وَصْفُ أَحَدِ البِلادِ العَرَبِيَّة.

8- تَدُلُّ عِبارَةُ (**رَغْمَ سوءِ المَكان، كانَتِ العُصْفورَتانِ مُعْجَبَتَيْنِ بِهِ إِعْجابًا كَبيرًا**) عَلى:
أ) كُرْهِ العُصْفورَتَيْنِ الجَميلَتَيْنِ لِلْمَكان.
ب) حُبِّ العُصْفورَتَيْنِ الجَميلَتَيْنِ لِلْمَكان.
ج) عَدَمِ وُجودِ مَكانٍ آخَرَ تَسْكُنانِ فيه.
د) رَغْبَتِهِما في البَحْثِ عَن مَكانٍ جَديد.

ذاتَ لَيْلَةٍ بَيْنَما كانَتِ العُصْفورَتانِ عَلى غُصْنِ الشَّجَرَةِ في جَوٍّ مِنَ السَّعادَةِ وَالسُّرور، هَبَّتْ عَلَيْهِما ريحٌ مُنْعِشَةٌ تَفوحُ مِنْها رائِحَةُ العِطْر، فَقالَتِ العُصْفورَتانِ في صَوْتٍ واحِدٍ: " ما أَجْمَلَ هذِهِ الرّيح! تُرى مِنْ أَيْنَ جاءَتْ؟"، أَلْقَتْ عَلَيْهِما الرّيحُ التَّحِيَّةَ ثُمَّ رَدَّتْ عَلَيْهِما: "إِنّي قادِمَةٌ مِنَ اليَمَن".

9- (قالَتِ العُصْفورَتانِ في صَوْتٍ واحِدٍ: ما أَجْمَلَ هذِهِ الرّيح!) لِأَنَّ الرّيحَ:

أ) قادِمَةٌ مِنَ اليَمَن.
ب) تَفوحُ مِنْها رائِحَةٌ عَطِرَة.
ج) أَلْقَتْ عَلَيْهِما التَّحِيَّة.
د) تَهُبُّ عَلَيْهِما في اللَّيْل.

10- كانَتِ العُصْفورَتانِ في جَوٍّ مِنَ:

أ) السَّعادَة.
ب) الحُزْن.
ج) الهُدوء.
د) الإِزْعاج.

11- مَعْنى كَلِمَة (**هَبَّتْ**) الوارِدَة في الفِقْرَةِ الثّانِيَةِ هِيَ كَلِمَة:

أ) جاءَتْ.
ب) رَحَلَتْ.
ج) أَسْرَعَتْ.
د) خَرَجَتْ.

12- الترتيب الصحيح للأحداث في الفقرة الثانية هو:

أ) هُبوبُ الرّيح، سَعادَةُ العُصْفورَتَيْن، تَعَجُّبُ العُصْفورَتَيْنِ مِنْ جَمالِ الرّيح.
ب) سَعادَةُ العُصْفورَتَيْن، تَعَجُّبُ العُصْفورَتَيْنِ مِنْ جَمالِ الرّيح، هُبوبُ الرّيح.
ج) سَعادَةُ العُصْفورَتَيْن، هُبوبُ الرّيح، تَعَجُّبُ العُصْفورَتَيْنِ مِنْ جَمالِ الرّيح.
د) تَعَجُّبُ العُصْفورَتَيْنِ مِنْ جَمالِ الرّيح، هُبوبُ الرّيح، سَعادَةُ العُصْفورَتَيْن.

-13 يَعودُ الضَّمير في كَلِمَةِ (**مِنْها**) في الفِقْرَةِ الثانِيَةِ إِلى كَلِمَة:

أ) السعادة.

ب) الشَّجرة.

ج) الرّيح.

د) المُنْعِشَة.

-14 الفِكْرَةُ الرَّئيسَةُ في الفِقْرَةِ الثّانِيَةِ هِيَ:

أ) إلقاء الريح التحية على العصفورتين.

ب) وُقوفُ العُصْفورَتَيْنِ عَلى الشَّجَرَة.

ج) زيارَةُ الرّيحِ لِلْعُصْفورَتَيْنِ الجَميلَتَيْن.

د) جَوُّ السَّعادَةِ الّذي تَعيشُهُ العُصْفورَتان.

-15 تَدُلُّ عِبارَةُ (**هَبَّتْ عَلَيْهِما ريحٌ مُنْعِشَةٌ تَفوحُ مِنْها رائِحَةُ العِطْر**) عَلى أنَّ الرّيحَ جاءَتْ مِنْ مَكانٍ:

أ) أقبح من المَكانَ الَّذي تَعيشانِ فيه.

ب) أجْمَل مِنَ المَكانِ الَّذي تَعيشانِ فيه.

ج) أسْوَأ مِنَ المَكانِ الّذي تَعيشانِ فيه.

د) أبْعَد مِنَ المَكانِ الّذي تَعيشانِ فيه.

-16 ضِدُّ كَلِمَة (**السَّعادَة**) الوارِدَة في الفِقْرَةِ الثّانِيَةِ هِيَ:

أ) الجُبْن.

ب) الفَرَح.

ج) الكره.

د) الحُزْن.

نَظَرَتِ الرِّيحُ في نَواحي الحَديقةِ قائِلَةً: "وَ ما هذا المَكان المَهْجور الذي تُفَضِّلانِ العَيْشَ فيهِ؟ ألا تَأْتِيانِ مَعي؟ فَإِنّي ذاهِبَةٌ إلى اليَمَنِ في أقَلِّ مِنْ ساعَةٍ، وَ سَوْفَ تَجِدانِ سَعادَتَكُما هُناكَ حَيْثُ دِيار اليَمَنِ الجَميلَةِ، وَ سَوْفَ أطوفُ بِكُما في مَدينَةِ صَنْعاءَ وَمَدينَةِ عَدَن، وَ سَوْفَ أُريكُما قُصورًا وَحَدائِقَ جَميلَةً لَمْ تَرَيا مِثْلَها أبَدًا، كَتِلْكَ الَّتي كانَ يَمْتَلِكُها سَيْفُ بْنُ ذي يَزَن، أحَدُ مُلوكِ اليَمَنِ العُظَماءِ. هَيّا لا تَدَعا الفُرْصَةَ تَفوتُكُما".

-17 يَعودُ الضَّميرُ في كَلِمَةِ (**مِثْلَها**) الوارِدَةِ في الفِقْرَةِ الثّالِثَةِ إلى كَلِمَة:

أ) **دِيار اليَمَن.**

ب) **صَنْعاء وَ عَدَن.**

ج) **القُصور وَ الحَدائِق.**

د) **المَكان المَهْجور.**

-18 مَعْنى كَلِمَة (**أطوفُ**) الوارِدَةِ في الفِقْرَةِ الثّالِثَةِ في كَلِمَةِ:

أ) **أتَجَوَّلُ.**

ب) **أحْيا.**

ج) **أسْكُنُ.**

د) **أعْرِفُ.**

-19 الوَقْتُ الَّذي سَتَنْطَلِقُ فيهِ الرّيحُ إلى دِيارِ اليَمَن هُوَ:

أ) **بَعْدَ أكْثَر مِنْ ساعَة.**

ب) **بَعْدَ ساعَةٍ وَ نِصْف.**

ج) **بَعْدَ أقَلِّ مِنْ ساعَة.**

د) **بَعْدَ ساعَتَيْنِ وَ نِصْف.**

-20 أرادَتِ الرّيحُ مِنَ العُصْفورَتَيْن أنْ تَأْتِيا مِعَها لِأَنَّ:

أ) **اليَمَنَ أجْمَلُ مِنْ مَسْكَنِهِما.**

ب) **بِلادَ اليَمَنِ كَبيرَةٌ وَ واسِعَةٌ.**

ج) **مَسْكَنِهِما أجْمَلُ مِنَ اليَمَن.**

د) **مَسْكَنِهِما أقْرَبُ إلى اليَمَن.**

21- تُشيرُ الفِكْرَةُ الرَّئيسَةُ في الفِقْرَةِ الثّالِثَةِ إلى:

أ) **مشاهدة الريح لنواحي الحديقة المهجورة.**

ب) **سفر الريح إلى ديار اليمن في أقل من ساعة.**

ج) **امْتِلاكِ سَيْفِ بْنِ ذي يَزَنِ لِلْقُصورِ وَ الحَدائِق .**

د) **مُحاوَلَةِ إقْناع الرّيح لِلْعُصْفورَتَيْنِ بالرَّحيلِ مَعَها.**

22- تَدُلُّ عِبارَة (**لا تَدَعا الفُرْصَةَ تَفوتُكُما**) عَلى أنَّ الرّيحَ أرادَتْ مِنَ العُصْفورَتَيْن أنْ:

أ) **تَتْرُكا مَسْكَنِهِما.**

ب) **لا تَتْرُكا بِلادَ اليَمَن.**

ج) **تَتْرُكا بِلادَ اليَمَن.**

د) **لا تَتْرُكا مَسْكَنِهِما.**

23- ضِدُّ كَلِمَة (**<u>المَهْجورِ</u>**) الوارِدَة في الفِقْرَةِ الثّالِثَة:

أ) **المَسْكون.**

ب) **المَتْروك.**

ج) **المشهور.**

د) **المَحْبوب.**

24- التَّرتيبُ الصَّحيح لِلْأحْداثِ في الفِقْرَةِ الثّالِثَةِ هُوَ:

أ) **إقْناع الرّيح لِلْعُصْفورَتَيْنِ بالرَّحيل، الرَّحيلُ في أقَلِّ مِنْ ساعَة، وَصْفُ اليَمَن.**

ب) **الرَّحيلُ في أقَلِّ مِنْ ساعَة، إقْناع الرّيح لِلْعُصْفورَتَيْنِ بالرَّحيل، وَصْفُ اليَمَن.**

ج) **وَصْفُ اليَمَن، إقْناع الرّيح لِلْعُصْفورَتَيْنِ بالرَّحيل، الرَّحيلُ في أقَلِّ مِنْ ساعَة.**

د) **الرَّحيلُ في أقَلِّ مِنْ ساعَة، وَصْفُ اليَمَن، إقْناع الرّيح لِلْعُصْفورَتَيْنِ بالرَّحيل.**

تَبادَلَتِ العُصْفورَتانِ الجَميلَتانِ النَّظر، ثُمَّ قالَتْ إحْداهُما بِحِكْمَةٍ: "مَعْذِرَةً أَيَّتُها الرّيح! لَنْ نَسْتَطيعَ الذَّهابَ مَعَكِ، فَأَنْتِ تَهُبّينَ مُنْذُ قديمِ الزَّمانِ عَلى جَميعِ البِلادِ، وَ لَمْ نَعْرِفْ بِأَنَّ لَكِ سَكَنًا أَوْ وَطَنًا. وَ هذِهِ الحَديقَةُ وَطَنُنا وَ بِلادُنا، نَشَأْنا فيها وَ تَرَبَّيْنا عَلى أَرْضِها، وَ نَحْنُ سُعَداءُ بِها مَهْما سَمِعْنا عَنْ بِلادٍ أَجْمَلَ مِنْها. اذْهَبي وَحْدَكِ، لَنْ نَتْرُكَ وَطَنَنا حَتّى وَ لَوْ كانَتِ اليَمَنُ جَميلَةً، فَلا شَيْءَ في الدُّنْيا أَفْضَلُ مِنْ هذا الوَطَنِ الّذي نَعيشُ فيه".

-25 الفِكْرَةُ الرَّئيسَةُ في الفِقْرَةِ الرّابِعَةِ هِيَ:

أ) **رحيل العصفورتين عن وطنهما.**

ب) **رَفْضُ العُصْفورَتَيْنِ تَرْكَ وَطَنِهِما.**

ج) **هُبوب الرّيح عَلى جَميع البلاد.**

د) **انتقال العصفورتين إلى اليمن.**

-26 مَعْنى كَلِمَة (**أَفْضَل**) الوارِدَة في الفِقْرَةِ الرّابِعَةِ هِيَ كَلِمَة:

أ) **أَكْثَر.**

ب) **أَحْسَن.**

ج) **أَكْبَر.**

د) **أَصْغَر.**

-27 أَرادَتِ العُصْفورَتانِ أَنْ:

أ) **تَذْهَبَ الرّيحُ وَحْدَها إِلى اليَمَن.**

ب) **تَعيشَ الرّيحُ مَعَهُما في الحَديقَة.**

ج) **تَذْهَبا مَعَ الرّيح إِلى اليَمَن.**

د) **تَرْحَلا مِنَ الحَديقَةِ إِلى اليَمَن.**

28- سَبَبُ اعْتِذارِ العُصْفورَتَيْن مِنَ الرّيح هُوَ أَنَّهُما:

أ) **تَعْرِفانِ اليَمَن.**

ب) **تُحِبّانِ وَطَنِهِما.**

ج) **لا تُحِبّانِ اليَمَن.**

د) **لا تُحِبّانِ الحَديقة.**

29- يَعودُ الضَّميرُ في كَلِمَةِ (**فيها**) الواردَة في الفِقْرَةِ الرّابِعَة:

أ) **الحَديقة.**

ب) **الدُّنْيا.**

ج) **اليَمَن.**

د) **الرّيح.**

30- تَدُلُّ عِبارَةُ (**فَأَنْتِ تَهُبّينَ مُنْذُ قَديمِ الزّمانِ عَلى جَميعِ البِلاد**) عَلى:

أ) **عَدَمِ وُجودِ وَطَن لِلرّيح.**

ب) **حُبِّ الرّيح لِليمِن كَثيرًا.**

ج) **حُبِّ الرّيح لِلحَديقة كَثيرًا.**

د) **وُجودِ وَطَنٍ جَديدٍ لِلرّيح.**

31- التَّرْتيبُ الصَّحيحُ لِلْأَحْداثِ الواردَة في الفِقْرَةِ الرّابِعَة:

أ) **عَدَمُ رَحيلِ العُصْفورَتَيْنِ مَعَ الرّيح، عَدَمُ وُجودِ وَطَنٍ لِلرّيح، حُبُّ الوَطَن.**

ب) **حُبُّ الوَطَن، عَدَمُ وُجودِ وَطَنٍ لِلرّيح، عَدَمُ رَحيلِ العُصْفورَتَيْن مَعَ الرّيح.**

ج) **عَدَمُ وُجودِ وَطَنٍ لِلرّيح، عَدَمُ رَحيلِ العُصْفورَتَيْن مَعَ الرّيح، حُبُّ الوَطَن.**

د) **حُبُّ الوَطَن، عَدَمُ رَحيلِ العُصْفورَتَيْنِ مَعَ الرّيح، عَدَمُ وُجودِ وَطَنٍ لِلرّيح.**

32- ضِدُّ كَلِمَةِ (**نَتْرُك**) الواردَة في الفِقْرَةِ الرّابِعَةِ هِيَ كَلِمَة:

أ) **نَرْحَل.**

ب) **نَبْقى.**

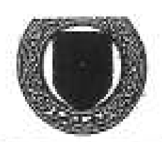
ج) **نَبحث.**

د) **نَقْبَل.**

انتهت الأسئلة

ملحق رقم (5)

كتاب تسهيل مهمة الصادر عن جامعة عمان العربية لوكالة الغوث الدولية



جامعة عمان العربية
Amman Arab University

عطوفة السيد رئيس برنامج التربية والتعليم،
وكالة الغوث الدولية،
عمان – الأردن

التاريخ: ٢٠١٢/٤/٤

تحية طيبة وبعد،

تقوم الطالبة نور فيصل التميمي بدراسة بعنوان "بناء اختبار محكي المرجع لقياس نتاجات التعلم في الفهم القرائي في مبحث اللغة العربية لدى الطلبة" وتتضمن إجراءات الدراسة قيام الطالبة بتطبيق أدوات الدراسة على العينة المستهدفة من طلبة الصف الثالث الأساسي، أرجو التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكور اسمها أعلاه.

شاكرين لكم تعاونكم وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

العميد

أ.د.عدنان الجادري

عمان – المملكة الأردنية الهاشمية – هاتف: ٥٥٤٠٠٤٠ (٩٦٢ ٦) – فاكس: ٥٥١٠٨١٩ (٩٦٢ ٦) – ص.ب (٢٢٣٤) رمز بريدي: (١١٩٥٣)
AMMAN - H.K. of JORDAN -TEL: (962 6) 5540040 - FAX: (962 6) 5510819 - P.O.BOX (2234) CODE (11953)